

El quehacer investigativo: *enseñanza, modalidades, presupuestos y evaluación de la investigación*

GLORIA M. ALDANA DE BECERRA
EDUARDO MORA BEJARANO
Editores



FUNDACIÓN UNIVERSITARIA
DEL ÁREA ANDINA

Personería Jurídica Res. 22215 Mineducación Dic. 9-83

Para personas con proyección

El quehacer investigativo:
*enseñanza, modalidades, presupuestos
y evaluación de la investigación*

El quehacer investigativo: *enseñanza, modalidades, presupuestos y evaluación de la investigación*

GLORIA MARLEN ALDANA DE BECERRA
EDUARDO MORA BEJARANO
Editores

Grupo de investigación Procesos Psicosociales
Centro de Investigación y Desarrollo (CID)
Fundación Universitaria del Área Andina

2012

Serie Ensayos académicos. Subserie Educación Areandina; 1.

Aldana de Becerra, Gloria Marlen, ed.

El quehacer investigativo: enseñanza, modalidades, presupuestos y evaluación de la investigación / Gloria Marlen Aldana de Becerra y Eduardo Mora Bejarano, editores. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina, 2012.

155 p.

Incluye referencias bibliográficas.

Incluye índice.

ISBN 978-958-8494-44-9 (e-book)

1. Ciencia. 2. Investigación científica – Evaluación. 3. Pedagogía – Investigaciones. 4. Educación superior – Colombia. I. Mora Bejarano, Eduardo. II. Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá).

DEWEY

378.861

Departamento de Biblioteca. Fundación Universitaria del Área Andina

© Fundación Universitaria del Área Andina.

1^{ra}. edición digital: 2012.

© Gloria Marlen Aldana de Becerra y Eduardo Mora Bejarano.

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.

Editor de proyecto:

Kevin Sedeño Guillén.

Evaluador de contenido:

César A. Rey Anacona.

Corrección de estilo:

Henry Alejandro Molano Granados, quartodesanalejo@gmail.com

Revisión de traducciones al inglés:

Magali Cantillo Ferreira, maresther2001@yahoo.es

Diseño de portada:

Luz Stella Molina Bonilla, luzstella78@yahoo.com

Composición digital:

Alba Lucia Acevedo, albalucia125@yahoo.es y Carlos Serrano, caserra2000@yahoo.es

Diseño editorial y diagramación:

www.editoria.co

Coordinación de Publicaciones

Fundación Universitaria del Área Andina

Calle 71 No.13-21, Bogotá, D. C. Colombia.

Tel.: (57-1) 346 6600, Ext. 137.

E-mail: publicaciones@areandina.edu.co

www.areandina.edu.co

Contenido

Introducción	6
 <i>Primera parte.</i>	
A PROPÓSITO DE LA FORMACIÓN INVESTIGATIVA: UNA META EN CONSTRUCCIÓN	11
Evaluación de la investigación	12
Análisis bibliométrico de trabajos de grado. El caso de un programa académico de la Fundación Universitaria del Área Andina	21
Enseñanza de la investigación y epistemologías de los docentes	40
Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de investigación	57
 <i>Segunda parte.</i>	
IDEAS Y APORTES METODOLÓGICOS	83
Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración	84
La sistematización de experiencias. Presupuestos epistemológicos y procesos metodológicos	99
Activación de memoria e identidad colectiva. Desde la recuperación colectiva de la historia	140
De los autores	154

Introducción

“La ciencia es el alma de la prosperidad de las naciones y la fuente de vida de todo progreso.”

Louis Pasteur

“Debe evitarse hablar a los jóvenes del éxito como si se tratase del principal objetivo en la vida. La razón más importante para trabajar en la escuela y en la vida es el placer de trabajar, el placer de su resultado y el conocimiento del valor del resultado para la comunidad”.

Albert Einstein

El quehacer investigativo: enseñanza, modalidades, presupuesto y evaluación de la investigación, presenta elementos que contribuyen a dinamizar la producción de conocimiento. Este libro es el resultado de la experiencia de sus autores en el campo de la docencia y la investigación en escenarios académicos y sociales, así como de la reflexión acerca de la manera como se construyen y apropian los procesos investigativos y sus resultados por parte de los diferentes actores.

El capítulo “Evaluación de la investigación” hace parte de un trabajo permanente de revisión del estado de la investigación en la Fundación Universitaria del Área Andina, que se inició con la revisión de trabajos de grado y luego se fue ampliando hasta convertirse en una sublínea de investigación. Para la autora de este documento y para el equipo de traba-

jo vinculado a la sublínea, el propósito ha sido contribuir al fomento y visibilización de la investigación y la producción intelectual de la Fundación Universitaria del Área Andina, así como al incremento de la participación institucional en la construcción y difusión de conocimiento de calidad en las comunidades académicas.

El capítulo “Análisis bibliométrico de trabajos de grado. El caso de un programa académico de la Fundación Universitaria del Área Andina”, por su parte, constituye un estudio que le permitió a la autora establecer que, aunque existe interés por la formación investigativa, se encuentran falencias teóricas y metodológicas en los trabajos de grado, las cuales merecen atención por cuanto, si bien la investigación formativa no requiere del nivel de profundización de la investigación en sentido estricto, sí aporta bases conceptuales y metodológicas, lo cual contribuye a fomentar actitudes positivas hacia la misma y a desarrollar el espíritu científico en los educandos.

“Enseñanza de la investigación y epistemologías de los docentes” es un trabajo que menciona las dificultades inherentes a la enseñanza de la investigación y la manera como las concepciones epistemológicas de los docentes influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las diferentes asignaturas, específicamente de las relacionadas con la investigación. La autora refiere que las relaciones docente-estudiante están mediatizadas por las concepciones que unos y otros tengan sobre el conocimiento, el sujeto que aprende, el sujeto que enseña, el para qué se enseña y cómo se enseña. Las concepciones epistemológicas de los docentes, por su parte, conducen a construir discursos explícitos o implícitos, que pueden hacer parte de algún paradigma ya sea moderno o postmoderno.

En “Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de investigación”, las autoras plantean que en la población estudiada está por construir una actitud positi-

va hacia la investigación. Hacen dos distinciones: investigar y enseñar a investigar. El primer concepto hace referencia a las disposiciones, competencias y modos de pensamiento y acción que implica la práctica de la investigación y, en el segundo, denotan la relación docente-estudiante en el aula de clase, en el contexto de las asignaturas relacionadas con la investigación. Concluyen que una actitud positiva de los docentes de investigación hacia la misma puede contribuir a consolidar una cultura investigativa.

En “Complementariedad metodológica en la investigación social: una propuesta de integración” la autora da cuenta de los motivos por los cuales se han estudiado las ciencias sociales bajo la perspectiva del paradigma de las ciencias naturales y las razones para superar esta dicotomía. Menciona la racionalidad de los paradigmas cuantitativo y cualitativo dentro del proceso de construcción de conocimiento y propone la integración a partir de los métodos, con lo cual se enriquecerían los procesos investigativos. En esta propuesta la atención se centra en los objetos de estudio y en la intencionalidad de los actores y no en los métodos.

En *La sistematización de experiencias: presupuestos epistemológicos y procesos metodológicos*, sus autores presentan la perspectiva teórica y metodología de la sistematización de experiencias, generada en el marco de una línea de investigación social. Contextualizan la sistematización de experiencias desde sus bases históricas, epistemológicas, conceptuales y metodológicas. Plantean que la sistematización de experiencias permite visibilizar actores, potencializar capacidades de participación y argumentación de los participantes, con lo cual se logran transformaciones en todos los actores y ofrecen elementos a quienes se interesen por este tipo de investigación. En este trabajo se evidencia el aporte que la sistematización de experiencias hace al conocimiento, en tanto que da cuenta del

sentido y el significado que han tenido para las comunidades los procesos estudiados y las transformaciones a que han dado lugar. Es importante mencionar que la sistematización de experiencias es un aporte de América Latina a las ciencias, especialmente a las ciencias sociales.

En “Activación de memoria e identidad colectiva desde la recuperación colectiva de la historia”, se define la Recuperación de la Memoria Colectiva (RMC) como una modalidad de producción de conocimientos, que busca re-construir la historia/memoria de hechos y procesos compartidos por colectivos populares (organizados o no), en el cual se involucran activamente sus protagonistas. El autor describe el trabajo realizado en el municipio de Soacha (Colombia). Presenta la forma como se utilizaron algunos dispositivos de activación de la memoria utilizados para provocar relatos y expresiones simbólicas, acerca del pasado compartido por un colectivo social. Se logró, entre otros aspectos, que personas no especialistas en historia produjeran conocimiento histórico; más aún, reconocer el carácter constructivo de la producción historiográfica, apropiación de estrategias metodológicas de reconstrucción y comprensión social. Como proceso pedagógico la RMC ha permitido, además de obtener resultados de investigación, generar capacidades para producir conocimiento sistemático por parte de quienes se involucran en los procesos investigativos.

De esta manera, los autores pretenden contribuir a dinamizar la producción de conocimiento, la formación de investigadores y la apropiación social del conocimiento; así como el reconocimiento de los saberes populares.

GLORIA MARLEN ALDANA DE BECERRA
EDUARDO MORA BEJARANO

P R I M E R A P A R T E

***A propósito
de la formación
investigativa:
una meta
en construcción***

Evaluación de la investigación¹

GLORIA MARLEN ALDANA DE BECERRA

Resumen: Este artículo da cuenta de algunas aplicaciones, alcances y métodos de análisis para la valoración de la producción investigativa. Hace parte de la conceptualización de la sublínea *Análisis de la investigación*, de la Fundación Universitaria del Área Andina. El propósito de la sublínea es contribuir a visibilizar la producción intelectual de la institución y fomentar el acceso a las publicaciones por parte de los usuarios, así como incrementar la participación institucional en la construcción y difusión de conocimiento.

Palabras clave: evaluación de la investigación, análisis bibliométrico, producción intelectual, análisis de la investigación.

Abstract: *This paper shows some applications, scope and methods of analysis to accomplish the assessment of the investigative production, and it makes a reference to an investigative sub line, 'Analysis of the Investigative production' at the Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, Colombia. Its purpose is to contribute make*

¹ Este capítulo fue publicado originalmente como artículo en la revista *Teoría y Praxis Investigativa*, 4(1), pp. 69 – 72 en.-jun., 2009.

the intellectual production visible in this institution to promote the accessibility to the whole publication stock to all community users, as well as to increase the institutional participation in constructing and spreading of knowledge.

Keywords: *Evaluation of investigation, bibliométrico analysis, intellectual production, investigation analysis.*

En tanto que la investigación junto a la docencia y la proyección social se asumen como inherentes a la educación superior, las Instituciones de Educación Superior (IES) se han propuesto fomentar la investigación y velar por el cumplimiento de los estándares de calidad de los procesos investigativos, como una forma de aportar a la construcción de conocimiento válido, para apoyar la formación académica, con miras a la solución de problemas.

Para Restrepo (s. f.) la investigación universitaria es un proceso de búsqueda de nuevo conocimiento que se caracteriza por la innovación de ideas, la creatividad, los métodos rigurosos, la validación y juicio crítico de pares. Se menciona la creatividad por cuanto buena parte de los resultados de investigación, si no todos, son producto de la creación y el ingenio por parte de sus gestores. En la universidad la investigación científica debe hacer parte no sólo de las disciplinas o ciencias básicas -naturales, formales y sociales- sino también de las profesiones o carreras.

La evaluación de la investigación surgió en el contexto de la comunicación científica, como criterio para la aceptación de trabajos en revistas científicas, los cuales eran sometidos al juicio de pares académicos. En 1965 la *Royal Society*, en *Philosophical Transaction*, institucionalizó esta práctica exigiendo que los trabajos postulados a publicación debían tener el aval de un miembro de la Royal Society (Sanz, 2004).

Actualmente, la evaluación es una práctica frecuente de editores de revistas académicas y científicas. Así, la dinámica competitiva de la ciencia también ha tenido un papel importante en el incremento de la práctica de la evaluación. Siguiendo a Sanz, “para comprender la evaluación de la investigación, su dinámica de cambio y sus desafíos debemos situarla en el sistema de investigación y desarrollo y en interacción con las políticas que tienden a promoverlo” (p. 2).

Hurtado & Jaramillo (2009) plantean que para difundir la investigación y para que ésta pase a formar parte del cuerpo de conocimiento sobre un tema, es necesario exponer el trabajo ante el juicio de expertos en la materia. Entonces, la investigación queda validada para que otros investigadores la aprovechen en sus trabajos y, lo que es más importante, para que se le dé un uso social. La publicación de un artículo indica que su contenido es pertinente, que representa un argumento que enriquece la conversación científica, por lo tanto, el investigador es digno de ser escuchado.

De este modo, la evaluación permite establecer el grado de evolución de una disciplina y/o profesión, institución o país y se valora en el mundo académico de una forma especial, porque a través de ella se evidencian problemáticas de todo orden. También sirve para reflejar aspectos de la realidad en la cual está inmersa, para conocerse, reconocerse y para valorar las tendencias de su propio desarrollo (Vargas, 2008).

Sin embargo, cuando el trabajo de pares académicos no es suficiente para valorar amplios volúmenes de información de centros de investigación, instituciones o países y, dados los sesgos de percepción que pueden presentarse, las ciencias métricas, en especial la bibliometría, constituyen una herramienta importante para cumplir ese propósito. Además, la recopilación de la producción científica y tecnológica en bases de datos bibliográficas automatizadas ha potenciado tanto su uso

como la generación de indicadores para medir los resultados de investigación.

Para Spinak (1996), los indicadores bibliométricos evidencian la forma como se han dado a conocer los resultados de las investigaciones en determinados periodos de tiempo, además de suministrar información y criterios para los gestores de política científica y para los entes financiadores de grupos de investigación; permiten así mismo explorar aspectos de los procesos investigativos, como los patrones de colaboración científica dentro y fuera del país, y las temáticas o frentes de investigación con mayor o menor auge que, con otros factores, contribuyen a dar cuenta del estado de la investigación.

Añade Spinak que los datos bibliométricos no garantizan el valor intelectual en cuanto a su significado e importancia, debido a las limitaciones de las bases de datos usadas y a los procedimientos. Las dificultades en la interpretación de los datos, a pesar de su relevancia, se deben a que no se tiene una comprensión teórica suficiente acerca del significado de los datos bibliométricos. Por sus particularidades, estas mediciones han de contextualizarse en las sociedades que las producen, teniendo en cuenta que no son necesariamente neutras ni objetivas.

La sublínea en análisis de la investigación en la Fundación Universitaria del Área Andina

La sublínea *Análisis de la investigación*, en la Fundación Universitaria del Área Andina, es un área de trabajo adscrita al grupo de Investigación en “Procesos Psicosociales”, cuyo fin es dar cuenta del estado de los procesos investigativos, inicialmente en el ámbito institucional y posteriormente a nivel interinstitucional. La línea surgió de la iniciativa de publicar un libro de *Resúmenes Analíticos de Investigación* (RAI), por

parte del Centro de Investigación y Desarrollo (CID), de la Fundación Universitaria del Área Andina.

Al momento de recolectar los datos de los trabajos no se encontró toda la información requerida; además, aparecieron inconsistencias relacionadas con el proceso de investigación propiamente, como falta de rigor conceptual y metodológico, falta de continuidad en los temas, deficiente consulta bibliográfica, referencias bibliográficas mal aprovechadas o mal manejo de normas de presentación de los trabajos, de lo cual surgió la necesidad de hacer una valoración del estado real de los procesos investigativos en la institución.

En este contexto se desarrolló el proyecto “Análisis bibliométrico de los trabajos de grado del programa de Mercadeo”, en el año 2006 y, del interés suscitado en la socialización de este proyecto Olga Mercedes Ortega, directora del Departamento de Biblioteca, emergió el proyecto “Análisis bibliométrico de los trabajos de grado de los programas del área de la salud”. Actualmente se está desarrollando el proyecto “Análisis de la producción científica en la Fundación Universitaria del Área Andina- Bogotá, 1983-2009”.

El Sistema de Investigación Institucional de la Fundación Universitaria del Área Andina (2003) define la investigación como un proceso social y permanente de producción y validación del conocimiento. El conocimiento se asume como constitutivo fundamental de la academia de la cual es eje. La actividad investigativa en la Fundación, por su parte, estará articulada con el progreso de la ciencia y la tecnología, y buscará hacer un aporte a la calidad de vida de las personas y se desarrollará teniendo en cuenta sus implicaciones éticas y morales, inherentes tanto a los métodos como a los descubrimientos.

Según lo referido en el Sistema de Investigación Institucional (Ibíd.) para ingresar al mundo globalizado es necesario vincularse al proceso de modernización cuyo eje es el

conocimiento. Si se asume la investigación como una de las funciones esenciales de la educación superior, se requieren condiciones que favorezcan la generación y producción de conocimiento. Esto involucra los procesos internos de investigación, los actores, las prácticas establecidas y la infraestructura institucional, como factores que influyen en el alcance de la legitimidad de la investigación dentro de la comunidad académica institucional, local e internacional.

En este contexto, en la Fundación Universitaria del Área Andina, el Centro de Investigación y Desarrollo (CID) y el Departamento de Biblioteca, se han propuesto velar por la calidad y el fomento de la investigación institucional. Las razones que llevan a estas instancias a realizar tales actividades son: el CID, como eje transversal especializado, tiene como función básica la actualización de las políticas investigativas, la operacionalización de las mismas y la evaluación permanente y continua de su cumplimiento (Ibíd. p. 12) y el Departamento de Biblioteca contempla en su misión promover el buen uso, la calidad de la información y los servicios a la comunidad en materia bibliográfica.

En los proyectos arriba mencionados, se asume la bibliometría como método de análisis adecuado para el estudio de amplios volúmenes de información, mediante el uso de recursos cuantitativos y analíticos. La utilidad del método bibliométrico está relacionada con la posibilidad de apoyar la formulación de políticas para la producción de conocimiento de una comunidad científica específica (Jiménez-Contreras, 2000 y Spinak, 1996).

Sin embargo, la bibliometría es sólo uno de los métodos de evaluación de la investigación, debido que se pueden aplicar métodos interpretativos como la hermenéutica y el análisis de contenido, a la par con la bibliometría o de manera independiente; esto si se asume que prima el tipo de preguntas de in-

vestigación que se formulen sobre el método (Aldana, 2007 y Ercikan & Roth, 2006). Por lo tanto, en la sublínea *Análisis de la investigación* es posible formular proyectos tanto de corte explicativo como comprensivo.

Propósito y metas de la sublínea

El propósito de esta sublínea es contribuir a la creación de una cultura de la evaluación de la investigación en la educación superior, en principio en la Fundación Universitaria del Área Andina, y posteriormente en otras IES, con el fin de identificar aportes, potencialidades, aspectos a mejorar, nuevas posibilidades de trabajo, experiencias exitosas, entre otros aspectos. La sublínea pretende constituirse en un elemento de apoyo para los profesionales en formación, así como para docentes y administrativos, por cuanto evidencia los procesos desarrollados y da lugar a proponer nuevas estrategias investigativas.

Entre las metas planteadas, cabe señalar las siguientes:

- **Contribuir de manera significativa a la evaluación y fomento de la investigación institucional e interinstitucional, tanto formativa como investigación en sentido estricto.**
- **Desarrollar investigación evaluativa en convenio con otras instituciones de educación superior y difundirla en la comunidad académica.**
- **Proponer y desarrollar procesos de capacitación institucional, para superar las dificultades encontradas y potenciar los procesos investigativos.**
- **Construir un repositorio de la producción intelectual institucional, en el cual se administren, preserven y difundan trabajos significativos que la Fundación produzca a través de su historia.**

En conclusión, la sublínea en Evaluación de la Investigación pretende contribuir al fomento y visibilización de la investigación de calidad en las IES, en principio en la Fundación Universitaria del Área Andina, y posteriormente en otras instituciones, mediante la ejecución de proyectos investigativos que den lugar al fortalecimiento de los procesos en este campo.

Referencias

- Aldana, G. M. (2007). Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración. En: *Revista Pedagogía y Saberes*, 26, primer semestre, pp. 51-56.
- Dávila, M., Guzmán, R., Macareno, H., Piñeres, D., De la Rosa, D. & Caballero-Uribe, C. (2009). Bibliometría: conceptos y utilidades para el estudio médico y la formación profesional. En: *Salud Norte*, 25(2), pp. 319-330.
- Ercikan, K. & Roth, W. (2006). ¿Es apropiado polarizar la investigación entre cualitativa y cuantitativa? En: *Educational Researcher*, 33(5), pp. 23 – 29.
- Fundación Universitaria del Área Andina. Vicerrectoría Académica. Centro de Investigación. (2003). *Sistema de Investigación Institucional*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Hurtado, J. & Jaramillo, C. (2009). El cierre de la investigación: el arte de estabilizar el conocimiento. En: E. Bonilla, J. Hurtado & C. Jaramillo. *La investigación: aproximaciones a la construcción del conocimiento científico* (pp. 87- 134). Bogotá: Alfaomega.
- Jiménez-Contreras. E. (2000). Los métodos bibliométricos: estado de la cuestión y aplicaciones. *Cuadernos de documentación multimedia*, 10, 757-771. En: <http://www.ucm>.

es/info/multidoc/multidoc/revista/num10/paginas/pdfs/ejcontreras.pdf

Restrepo, B. (s. f.). Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto. En: http://desarrollo.ut.edu.co/tolima/hermesoft/portal/home_1/rec/arc_6674.pdf

Sanz, L. (2004). Evaluación de la investigación y sistema de ciencia. En: <http://digital.csic.es/bitstream/10261/1605/1/dt-0407.pdf>

Spinak, E. (1996). Los análisis cuantitativos de la literatura científica y su validez para juzgar la producción latinoamericana. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana* 120(2), 139-147. En: <http://www.garfield.library.upenn.edu/papers/pahov120%282%29p146y1996.pdf>

Vargas, J. (2008). Estudio bibliométrico de la investigación sobre el quehacer fonoaudiológico. En: *Areté*, 8(1).

Análisis bibliométrico de trabajos de grado. El caso de un programa académico de la Fundación Universitaria del Área Andina²

GLORIA MARLEN ALDANA DE BECERRA

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo describir la producción en investigación en el programa de Mercadeo, Publicidad y Ventas, de la Fundación Universitaria del Área Andina, de Bogotá, a nivel de pregrado, en el periodo comprendido entre los años 2000 y 2006. Se analizaron 14 ítems, a saber: palabras clave, asesores, tipo de investigación según el alcance científico, tipo de investigación según el enfoque epistemológico, número de participantes por proyecto, áreas de interés de los autores, diseño, tipos de fuentes de información, distribución geográfica de la información consultada, medios y autores consultados, idioma de los textos consultados. Los resultados indican que en un 95%

2 Este capítulo fue publicado originalmente como artículo en la revista *Teoría y Praxis Investigativa*, 2(1), feb.-ago., 2007, pp. 87-93.

el área de interés reflejada en los trabajos de grado es laboral y comercial y que en un 5% es teórico. El 100% de los trabajos revisados corresponden al enfoque cuantitativo, 80% de los trabajos son descriptivos y 20% exploratorios.

Palabras clave: Bibliometría, estudios bibliométricos, análisis bibliométrico.

Abstract: *This study aims to describe the investigative production of the Marketing, Publicity and Sale educational and professional program, belonging to the Fundación Universitaria del Área Andina, in Bogotá, Colombia, undergraduate level, during the period comprised between 2000 through 2006. 14 items issues were analyzed: key words, research tutors, types of research according to scientific appraisal, types of research according to epistemological vision, number of participants per study, author's study interest area, types of research resources, research design, origin information countries, communication media, authors and language consulted. Results show that the emphasis areas are in the commercial thematic in a 95% and in the theoretical one, just in a 5%. 100% of the researches fall in the quantitative methods. 80% are descriptive and 20%, exploratory.*

Keywords: *Bibliometrics, bibliometric studies, indicators bibliometric.*

La investigación es uno de los aspectos a medir para establecer el grado de desarrollo de una disciplina y/o profesión y se valora en el mundo académico de una forma especial porque a través de ella se logran soluciones a problemáticas de todo orden, también sirve para reflejar aspectos de la realidad, para conocerse, reconocerse y valorar las tendencias de su propio desarrollo (Vargas, 2008).

La actividad investigativa ha requerido la certificación y la validación del conocimiento, para lo cual la evaluación por

pares académicos ha contribuido de manera significativa, especialmente en el contexto de las revistas científicas (Sanz, 2004). Pero, cuando debido al volumen de información, la evaluación por pares académicos no es suficiente, entonces se recurre a las ciencias métricas para dar cuenta de la evolución del conocimiento.

Las ciencias métricas, en tanto mediciones, se apoyan generalmente en las matemáticas y la estadística para la cuantificación de los flujos de información. Las mediciones, independientemente del objeto de estudio, presentan un carácter generalizado para todas las disciplinas. Las mediciones han dado lugar a identificar regularidades en el comportamiento de la literatura científica desde el punto de vista matemático y estadístico (Gorbea-Portal, 2000). El tratamiento y manejo de la literatura científica por métodos cuantitativos sirve no sólo para analizar el volumen de publicaciones, la productividad de los autores, el impacto de las revistas, sino que también, contribuye al conocimiento de los procesos y la naturaleza de las ciencias.

La aplicación de métodos matemáticos y estadísticos al estudio de la ciencia tiene antecedentes en la Ley de Lotka sobre la distribución de la productividad de los autores (1926) y en la Ley de Bradford (1948), con respecto a la producción científica publicada en las revistas. Se considera que la aparición de *Little Science, Big Science* (1963), de Derek de Solla Price, permitió el desarrollo del análisis estadístico y sociométrico de la literatura científica, como un nuevo campo denominado *cienciometría*. Ranganathan había propuesto el término *Lybrametric* en 1948, pero éste no siguió usándose y se sustituyó por *bibliometría*, *informetría* y *cienciometría*, que conforman las llamadas ciencias métricas (Bravo, 1994). La *bibliometría* fue definida por Alan Pritchard en 1969 como la aplicación de

las matemáticas y métodos estadísticos a libros y otros medios de comunicación (Pérez, 2002).

La bibliometría, como la define Price (1973), es entendida como el tratamiento estadístico de baja complejidad, de los problemas generales referidos al volumen, forma de la ciencia y a las normas básicas que rigen el crecimiento y la conducta de la misma a gran escala. A través de la bibliometría es posible analizar la actividad, estructura y desarrollo de una disciplina científica, cuantificar sus resultados y aplicarlos en campos como la biblioteconomía, la historia de las disciplinas, la sociología de las ciencias o la política científica.

Indicadores bibliométricos

El objeto de estudio de la bibliometría es similar para cualquier ciencia: los productos de la investigación, en este caso representados en documentos, es decir, el conocimiento intelectual apoyado en soporte material (libros, revistas, bases de datos, CD-ROM, etc.). La posibilidad de contabilizar la producción, de evaluar la actividad investigativa o de realizar el *mapa* de una disciplina es similar para todas las ciencias. Los aspectos más estudiados en bibliometría son el número de trabajos publicados por tema, la evolución cronológica de una disciplina o subdisciplina, así como las *lagunas* (falta de información) o *riadadas* (superabundancia temática) de información sobre una temática.

Para Ferreiro, citado por Fajardo & Jiménez (2001), un indicador es un parámetro que se utiliza para evaluar cualquier actividad. Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de la bibliometría es tanto el mensaje –la información–, como su soporte –la documentación científica–, esta última constituye la fuente de los datos cuantificables y se denominan unidades documentales bibliométricas. Las características bibliográficas cuantitativas y

cualitativas de esta documentación constituyen los indicadores o las características bibliométricas (Garfield, 1985).

Por otra parte, buena proporción del proceso investigativo universitario, se efectúa a través de los trabajos de grado y es de esperarse que estas investigaciones contribuyan al avance del conocimiento en las diferentes áreas disciplinares. Además, los procesos de producción de conocimiento de orden académico han de evaluarse, con el fin de permitir su retroalimentación e identificar los patrones de investigación de las unidades académicas y su articulación con los planes de desarrollo institucionales.

Bejarano (2000) plantea que “han surgido interrogantes acerca de la formación académica y del papel de las universidades en el sistema universitario colombiano, como la pertinencia del conocimiento, sobre todo en ciencias sociales, y dudas crecientes sobre la transmisión de ese conocimiento, sobre la calidad de la educación superior y su papel como formadora de cultura (p. 221)”. Las diferentes misiones relacionadas con la educación superior han recomendado, en primer lugar, aumentar la formación de científicos que contribuyan a la ciencia moderna y, en segundo lugar, a mejorar la calidad y la eficiencia de la universidad (Bejarano, *ibíd.*).

Jiménez (2004) plantea que las tesis de grado se definen como investigaciones con sólidas bases metodológicas y son requisito para optar por un título universitario o académico. El análisis de los trabajos de grado aporta información no sólo sobre aquellas universidades, facultades o departamentos más productivos, sino también sobre las líneas de investigación y sobre la calidad de la investigación.

El programa de Mercadeo, Publicidad y Ventas de la Fundación Universitaria del Área Andina, en Bogotá, fue creado en el año 1987, con el fin formar personas con capacidad de atender las exigencias de la economía universalizada, que

enfrentó al esquema empresarial y a la infraestructura productiva del país al sistema de apertura económica (Fundación Universitaria del Área Andina, 2005).

En el programa de Mercadeo, la investigación se ha realizado especialmente por los estudiantes como opción de grado (122 trabajos), en modalidad particular, y dos proyectos de investigación institucional con la participación de estudiantes. Las investigaciones institucionales son: “Factores que influyen en la decisión de matrícula de los aspirantes a ingreso a los programas presenciales, sede Bogotá, 2006” y “Características de los egresados del programa de Mercadeo, Publicidad y Ventas de la Fundación Universitaria del Área Andina Sede Bogotá, 2006”.

En este sentido, el objetivo planteado fue describir la producción investigativa a nivel de pregrado en el programa de Mercadeo, Publicidad y Ventas de la Fundación Universitaria del Área Andina, Bogotá, entre los años 2000 y 2006, de acuerdo a los indicadores seleccionados para tal fin.

Metodología

Inicialmente se pretendió trabajar con metodología censal, pero sólo fue posible analizar 62 documentos, por cuanto los demás están incompletos o no se encontraron al momento de recolectar la información.

Tipo de estudio

Esta investigación se inscribe en los estudios documentales de segundo orden, debido a que el objeto de estudio son trabajos realizados por otros investigadores. Sandino citado por Jiménez & Fajardo (2001), plantea que en los estudios de primer orden el investigador ha realizado las observaciones.

Instrumento de recolección de información

El instrumento de recolección de información contiene los siguientes indicadores:

1. **No. topográfico:** Número consecutivo con que se identifica cada documento y que permite establecer el número de trabajos realizados por año y el total.
2. **Palabras clave o descriptores:** Son los términos que se relacionan con la investigación, a partir de los cuales se facilita su ubicación y se identifican campos temáticos.
3. **Autores:** En este ítem se identifica el promedio de participantes por trabajo, lo que da cuenta del cumplimiento del *Acuerdo de opciones de grado*³. Los proyectos de investigación particular pueden ser presentados hasta por tres estudiantes y los trabajos monográficos pueden serlo por uno o dos estudiantes.
4. **Asesores (metodológico y temático):** Establece la participación de docentes en los trabajos de grado.
5. **Tipo de investigación según el alcance científico**⁴: Básica o aplicada.
6. **Tipo de investigación según el enfoque epistemológico:** Discrimina si la investigación corresponde al enfoque

3 El Acuerdo 010 del 27 de marzo del 2007, de la Fundación Universitaria del Área Andina, en el artículo 6, plantea: “Trabajo de investigación dirigido: En esta modalidad se incluyen el trabajo monográfico y el trabajo de investigación particular, los cuales se caracterizan primordialmente porque son productos desarrollados por el(los) estudiante(s) bajo la dirección y asesoría temática y metodológica de docentes vinculados a la Fundación Universitaria del Área Andina”.

4 Ciencia *básica*, entendida como el estudio de los fenómenos naturales y sociales por sí mismos, sin tener en cuenta sus aplicaciones prácticas y ciencia *aplicada*, como el uso de las teorías y leyes científicas para alcanzar fines concretos.

empírico-analítico (positivista), histórico-hermenéutico (comprensivo) o crítico social (dialéctico)⁵.

7. **Área de interés de los autores de los trabajos:** Puede ser teórica, metodológica o práctica (comercial o laboral). Hernández, Fernández & Baptista (1997) mencionan estos tres tipos de intereses en la justificación de una investigación. Igualmente, pueden confluir dos o más tipos de interés.

El interés teórico se centra en la intención de llenar algún vacío de conocimiento, contribuir a ampliar o desarrollar una teoría, conocer en mayor medida el comportamiento de una o diferentes variables y/o la relación entre ellas.

Si el interés es metodológico el aporte estaría en la construcción de un nuevo instrumento para recolectar o analizar información, contribuir a la definición de conceptos, sugerir como estudiar más adecuadamente una población, o problemática, entre otros.

El interés laboral o comercial se puede clasificar en lo que Hernández, Fernández & Baptista (ibíd.) consideran como las implicaciones prácticas de la investigación, a saber: resolver un problema concreto que, para el caso de los graduandos de Mercadeo, Publicidad y Ventas, puede ser identificar nuevos canales de distribución de un producto, establecer la factibilidad de creación de una unidad de negocios o una empresa.

8. **Diseño:** Para efectos de este trabajo nos referimos a trabajo de campo y trabajo documental. Según Sabino (1996), los diseños de campo se emplean cuando los datos se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y sus equipos y se denominan

5 Estos tres enfoques corresponden a la clasificación de la escuela de Frankfurt, que toma como referencia los intereses cognoscitivos y políticos que respaldan las prácticas investigativas.

datos primarios. El trabajo documental o diseño bibliográfico, es aquel en el que se utilizan datos recolectados en otras investigaciones y se conocen como datos secundarios.

9. Medios consultados (libros, revistas, Internet, etc.):

Este ítem identifica el tipo de fuentes de información consultadas.

10. Autores consultados.

11. Idioma de los textos consultados.

12. Distribución geográfica de las fuentes bibliográficas.

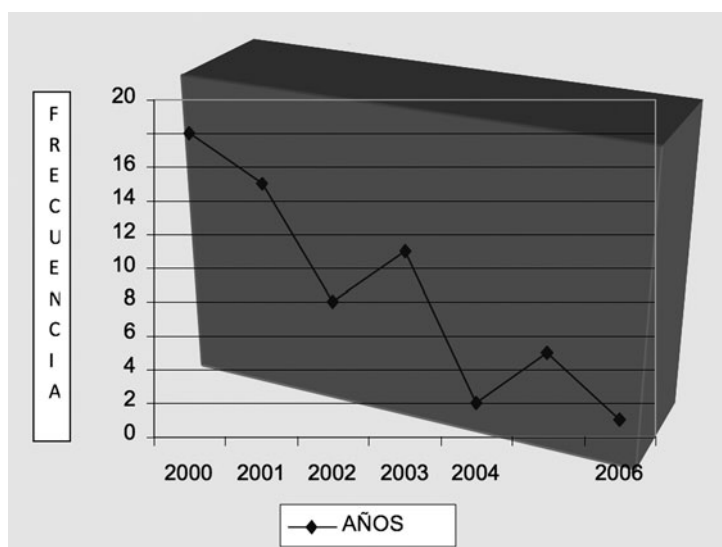
Resultados y discusión

La tabla 1 y el gráfico 1 muestran la distribución de frecuencia de trabajos en el período comprendido entre los años 2000 y 2006. El año en que más se presentaron trabajos fue el 2000 y el año en que menos fue el 2006.

TABLA 1. Distribución de frecuencias de trabajos por años.

Año	Frecuencia	%	% Acumulado
2000	18	30	30
2001	15	25	55
2002	8	13	68
2003	11	18	86
2004	2	4	90
2005	5	8	98
2006	1	2	100
Total	60	100	

GRÁFICO 1. Distribución de frecuencias de trabajos por años



El promedio de estudiantes por trabajo es tres. Sin embargo se encontró que en el 10% de los trabajos revisados sólo participó un estudiante, lo cual es coherente con el *Acuerdo de opciones de grado*, pero no con la formación para el trabajo en equipo. Igualmente, esta práctica resulta onerosa para la institución, por cuanto a cada proyecto se le asigna asesoría metodológica y temática.

El 43% son hombres y el 57% mujeres, lo que indica que hay un 14% más de presencia femenina. Este resultado corresponde a las características de la población que se inscribe en el programa.

El 34% de los trabajos no mencionan los asesores temáticos ni metodológicos. En el 33% de los trabajos incluyeron sólo a los asesores temáticos y en el 28% sólo se menciona la palabra asesor, lo que hace suponer que el mismo docente cumplió las

funciones de asesor metodológico y temático. El 5% restante menciona los dos asesores.

El subregistro de asesores afecta a los docentes porque las asesorías hacen parte de su actividad investigativa⁶ y a los usuarios de los trabajos de grado, en tanto que si un trabajo es asesorado por un docente reconocido genera mayor confianza.

Según el alcance científico (investigación básica o aplicada), el 98% corresponde a investigación aplicada -investigación de mercados-, con el fin de saber qué tan posicionado está un producto, conocer el nivel de aceptación que tendría un nuevo producto o la posibilidad de crear una fuente de empleo.

Se presenta incoherencia en la identificación de los estudios, por ejemplo, en un documento puede decir que es un estudio documental y presenta trabajo de campo. En el 80% de los trabajos refieren que son descriptivos y el 20% exploratorios. En ningún trabajo se menciona que es correlacional o explicativo y menos comprensivo.

Según el enfoque epistemológico, el 100% de los trabajos revisados corresponden al enfoque empírico analítico (positivista). Llama la atención que ninguno de los trabajos tenga metodología histórico -hermenéutica (comprensivo) ni crítico-social (dialéctico), si se tiene en cuenta que los sistemas actuales de investigación asumen que dada la complejidad de los objetos de estudio en ciencias sociales, es pertinente su abordaje desde diferentes orientaciones metodológicas y epistemológicas, lo mismo que desde la complementariedad metodológica (Aldana, 2007).

Con respecto a la modalidad de trabajo de grado, el 100% de los trabajos revisados es particular, no vinculado a programas de investigación. En este punto se evidencia ausencia de

6 El CvLac tiene un ítem para este registro.

líneas y grupos de investigación en el programa, donde los estudiantes participen como asistentes, con lo cual se potenciarían los recursos institucionales para investigación, los estudiantes harían un mejor aprendizaje del proceso investigativo y se lograría una mayor calidad de los trabajos.

En cuanto a las áreas de interés de los autores el 5% es teórico y el 95% es laboral y comercial (práctico). En ninguno de los trabajos se evidencia interés metodológico. Es importante considerar este resultado, por cuanto al profesional del mercadeo, en tanto que profesional, le corresponde contribuir a la teorización en su área disciplinar, más allá de identificar oportunidades de lucro, por lo tanto se debe estimular la participación de los estudiantes en procesos de investigación básica.

Por otra parte, no siempre se trabaja con productos tangibles, también se mercadean productos sociales como la prevención en salud, el desarrollo de las comunidades, la calidad de vida, que le dan otro significado al concepto de rentabilidad, lo cual no quiere decir que la esencia y el concepto de mercadeo cambien sino que su proceso se puede aplicar con fines diferentes a lo económico (Aldana & Cisneros, 2007).

Entre los aspectos que justifican la creación de líneas de investigación está la recomendación de Colciencias, ente regulador de la investigación en Colombia, de centrar la construcción de conocimiento alrededor de ejes temáticos, para evitar la atomización de temas que no contribuyen realmente a la solución de problemas, ni mucho menos a la teorización y, además, los procesos de acreditación están relacionados con investigación de alta calidad, desarrollados en líneas y grupos de investigación.

Con respecto a los diseños (trabajo de campo y trabajo documental), en el 88% manifiestan que hicieron trabajo de campo y en el 12% trabajo documental, aunque se presentan inconsistencias en la identificación de los trabajos.

Ninguno de los trabajos revisados incluye el procedimiento con el cual se obtuvo la validez y la confiabilidad de los instrumentos de medición y/o recolección de información. Al respecto, Vargas (s. f.) plantea "...hay que incitar a los investigadores a que expliciten las condiciones de validez, las estrategias de construcción de conocimiento, a que describan la realidad y la onticidad de sus presunciones" (s. p.).

TABLA 2. Distribución de medios consultados.

Fuente	Libros	Revistas	Internet	Otros	Total
	340	26	63	10	349
	(78%)	(0. 6%)	(14%)	(2%)	100%
Total	340	26	63	10	439

En la tabla 2 se aprecia que, de los medios consultados, 340 fueron libros, 26 revistas, 63 páginas de Internet y 10 otros, entre los que se encuentran periódicos, diccionarios, enciclopedias, correos electrónicos, guías turísticas, catálogos, etc. Ninguna de las revistas consultadas es científica.

De lo anterior se infiere que existe una alta preferencia por el libro, en detrimento de otras fuentes de consulta como bases de datos, revistas, que contienen información más actualizada que los libros.

TABLA 3. Autores personales más consultados.

Autor	Frecuencia
Ausubel, David	1
Berger, George	3

Autor	Frecuencia
Bernal, César Augusto	3
Chavenato, Adalberto	8
Dakart, Henry	3
Galindo, Much	4
Gesell, Arnol	1
Goleman, Daniel	4
Harol, Koontz	5
Heibing, Román	6
Hernández, Roberto	10
Kishel, Gregori	4
Kotler, Philiph	7
León, Schiffman	6
Levi, Pierre	3
Piaget, Jean	1
Restrepo, Javier Darío	1
Rojo, Orrego	3
Sabino, Carlos	9
Senge, Peter	10
Stanto, Etzel	10
Stanton, William	9
Tamayo, Mario	4
Walson, Mary	8

La tabla 3 señala que entre los autores disciplinares citados están Peter Senge, Etzel Stanto, William Stanton e Idalberto Chavenato y otros con una frecuencia baja. Esto indica que no hay una tendencia teórica específica, sino dispersión en este sentido.

Entre los metodólogos citados se encuentran: Roberto Hernández Sampieri, Cesar Augusto Bernal, Carlos Sabino y Mario Tamayo. Igualmente, el hecho de que sólo se citen estos autores denota una marcada tendencia hacia el enfoque empírico-analítico (positivista).

TABLA 4. Autores corporativos más consultados.

Autor	Frecuencia
ICONTEC	20
Ministerio de Comunicaciones	8
Cámara de Comercio	12
Departamento de Planeación Nacional	13
Ministerio de Comercio Exterior	5
DANE	7
CORPOICA	4
Fondo Ganadero	5
TELECOM	6

En la tabla 4 se evidencia que las frecuencias más altas de referencias a autores corporativos, además de ICONTEC, son Planeación Nacional y Cámara de Comercio.

En un 98%, los textos se consultaron en español, las ciudades sede de las editoriales son Bogotá en un 80% y el restante 20% se distribuye entre México, Madrid, Barcelona, Medellín, Sogamoso, Ottawa, New York, entre otras.

Se presenta alta incidencia en el mal manejo de las referencias bibliográficas. Algunos trabajos presentan sólo notas de pie de página, sin el aparte de bibliografía o referencias y en el peor de los casos hay trabajos sin ninguna bibliografía.

Conclusiones y recomendaciones

En los trabajos de grado del programa de Mercadeo, Publicidad y Ventas, de la Fundación Universitaria del Área Andina, se encontraron inconsistencias como las siguientes: falta de rigor teórico y metodológico y falta de profundidad y continuidad en los temas. No hay un sistema unificado de normas de presentación de trabajos, toda la bibliografía referenciada sobre metodología de la investigación es de tipo cuantitativo. Con respecto a la bibliografía disciplinar, a juicio de expertos en mercadeo, es muy general y desactualizada.

La propuesta es que en el programa de Mercadeo, Publicidad y Ventas, de la Fundación Universitaria del Área Andina, estudiantes y docentes se asuman como constructores de conocimiento, mediante la realización de proyectos en forma conjunta, planteándose como meta la publicación de los mismos, lo cual implica responsabilidad en el manejo conceptual y metodológico de los temas, tener en cuenta los aspectos éticos de la investigación y la pretensión de aportar algo nuevo al conocimiento.

Así, la formación investigativa en el programa debe ir más allá del aprendizaje de técnicas, con aplicaciones demasiado concretas, articular la reflexión en torno a lo pedagógico y epistemológico. En lo pedagógico el docente debe contribuir

a construir e identificar problemas de investigación, desde las experiencias y motivaciones de los estudiantes; a propiciar habilidades de búsqueda y análisis de la información; y en el plano epistemológico, valorar los intereses de los estudiantes, hacer explícita la importancia de una investigación de calidad, construida de manera responsable (Rizo, s. f.). Así mismo, trabajar el qué, el cómo y el para qué de la investigación.

Además, se ha de capacitar a estudiantes y docentes en gestión de la información, para aprovechar mejor los recursos disponibles como la Internet, las bases de datos, las revistas científicas, tanto impresas como virtuales, entre otros aspectos.

Se recomienda construir un banco de temas y problemas alrededor de líneas de investigación, con el fin de profundizar en áreas temáticas y canalizar mejor los esfuerzos investigativos institucionales, de docentes y estudiantes, lo que daría lugar a construir soportes conceptuales y metodológicos para el desarrollo de proyectos y facilitaría la continuidad en los temas de investigación. Es de esperar que después de caracterizar un objeto de estudio se continúe correlacionando variables o categorías, para aproximarse a la causalidad o a una mayor comprensión de los hechos.

Referencias

- Aldana, G. M. (2007). Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración. En: *Pedagogía y Saberes*, 26, pp. 51-56.
- Aldana, G. M. & Cisneros, A. (2007). En: La investigación cualitativa y el mercadeo. En: *Infoandina*, 5(11), nov. p. 8.
- Bejarano, J. A. (2000). Guía para la evaluación del estado de las ciencias sociales en Colombia. En: *Revista de Economía Institucional*, 2(3), pp.119-228.

- Bravo, R. (1994). Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Madrid: Paraninfo. Consultado el 10 de julio de 2011 en orff.uc3m.es/bitstream/10016/10888/1/TESIS%20IIM.pdf
- Callón, M., Courtial, J. P & Penan, H. (1995). *Cienciometría. El estudio cuantitativo de la actividad científica: de la bibliometría a la vigilancia tecnológica*. Gijón: Trea.
- Fajardo, M. & Jiménez, D. E. (2001). Actividad científica e indicadores bibliométricos. En: *Revista Iberoamericana de Investigación*, 1(1), pp. 63-69.
- Fundación Universitaria del Área Andina. (2005). *Documento Programa Mercadeo, Publicidad y Ventas de la Fundación Universitaria del Área Andina*. Bogotá: Fundación Universitaria del Área Andina.
- Garfield, E. (1985). Análisis cuantitativo de la literatura científica y sus repercusiones en la formulación de políticas científicas en América Latina y el Caribe. *Boletín de la Oficina Sanitaria Panamericana*, pp. 118, 448- 456.
- Gorbea-Portal, S. (2000). Aportación latinoamericana a la producción científica en ciencias bibliotecológicas y de la información. *66th IFLA Council and General Conference*. Jerusalem, Israel, 13-18 August. En: <http://archive.ifla.org/IV/ifla66/papers/o89-163s.htm>
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (1977). *Metodología de la investigación*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.
- Hurtado, J. *Formación de Investigadores*. Bogotá: Magisterio.
- Jiménez, E. (2004). Análisis bibliométrico de las tesis de grado de estudiantes venezolanos, en el área de la Educación. 1990-1999. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 18 de mayo de 2006 de <http://www.rieoei.org/deloslectores/623Jimenez.PDF>

- Pérez, N. (2002). La bibliografía, la bibliometría y las ciencias afines. En: ACIMED, volumen 10, No. 3, mayo – junio.
- Price, J. D. (1973). *Hacia una ciencia de la ciencia. Estudio preliminar*. Traducción de José María López Piñero. Barcelona: Ariel, 1973. Original de 1963.
- Rizo, M. (s. f.). Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la Licenciatura en Comunicación y Cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. En: <http://www.pucp.edu.pe/departamento/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>
- Sabino, C. A. (1996). *El proceso de investigación*. Medellín: Printer.
- Vargas, G. (s. f.). *Investigaciones epistemológicas*. Bogotá: Tecné. ---. (2008). Estudio bibliométrico de la investigación sobre el quehacer fonoaudiológico. En: *Areté*, 8(1).

Enseñanza de la investigación y epistemologías de los docentes⁷

GLORIA MARLEN ALDANA DE BECERRA

*“Muchas cosas que hoy son verdad
no lo serán mañana”.*

Gabriel García Márquez

Resumen: Las concepciones epistemológicas de los docentes son factores relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, específicamente con la enseñanza y aprendizaje de la investigación. En este documento el análisis se centra en las ciencias modernas y postmodernas. A las concepciones modernas corresponde la enseñanza tradicional sustentada en el positivismo, y a las postmodernas, las orientaciones constructivistas. Se hace necesario que la formación en investigación sea coherente con los nuevos paradigmas de enseñanza y aprendizaje y con las necesidades actuales de producción de conocimiento, con el fin de facilitar la formación de investigadores y usuarios de la investigación que requiere la sociedad actual.

7 Este capítulo fue publicado originalmente como artículo en la revista *Educación y Educadores*, 11(2), dic., 2008, pp.61-68.

Palabras clave: Formación de investigadores, docente, enseñanza, investigación, epistemología.

Abstract: *The epistemological concepts held by teachers are explored as being one of the factors associated with the teaching and learning process, particularly respecting to instruction in research. The focus of the analysis is on modern and postmodern science. The modern concepts focus traditional teaching based on positivism; the postmodern concepts, on constructivist orientations. It is essential that instruction in research be consistent with the news teaching-learning models and with actual needs in terms of the production of knowledge. The idea is to make possible a training to educate the kind of researchers and users of research required by today's society.*

Keywords: *Researchers training, teachers, teaching, research, epistemology.*

Dada la importancia que ha adquirido la investigación y la tendencia a mejorar la calidad de la educación superior, se ha enfatizado en la enseñanza de la investigación como uno de los tres componentes básicos de la formación universitaria, junto con la docencia y la extensión. Desde las asignaturas de investigación se pretende desarrollar la capacidad para el estudio y manejo de recursos instrumentales y metodológicos, para la elaboración de trabajos científicos durante la carrera y para el futuro ejercicio profesional. No obstante, el efecto no ha sido el esperado, en cuanto a la formación de una actitud positiva hacia la investigación, ante lo cual asumimos que las concepciones epistemológicas de los docentes tienen incidencia (Aldana, 2007).

Para Remolina (2003) uno de los principios fundamentales de la universidad ha de ser la unidad entre investigación y enseñanza. Por lo tanto, le compete a la universidad empeñarse en la conservación, transmisión y cultivo del conocimiento.

Una institución universitaria que no investigue no podría denominarse universidad, aunque no se haya declarado propiamente como universidad investigativa.

Por otra parte, la normatividad oficial plantea que las universidades de educación general, de docencia o de profesionalización, si aspiran a ser universidades, deben tener algún grado de investigación, reflejado en el número de publicaciones científicas, en el impacto de éstas y la cantidad de institutos o centros de investigación reconocidos; así, a la universidad se le declara ente social por excelencia para construir y reconstruir conocimiento y, además, para formar profesionales comprometidos con los problemas sociales (Remolina, *Ibíd.*).

Sin embargo, se asume que es en el postgrado: en maestrías y doctorados, donde se forma el potencial humano calificado para investigar; no obstante, proliferan gran cantidad de especializaciones y maestrías profesionalizantes con escaso componente investigativo (Castillo, 2000), aunque las condiciones actuales requieren que el profesional esté cada vez más familiarizado y comprometido con el lenguaje y los procedimientos científicos.

Actitudes hacia la investigación y epistemologías de los docentes

Si bien es cierto que el objetivo fundamental de la educación en pregrado no tiene como función específica formar investigadores, sí le corresponde fortalecer actitudes positivas hacia la investigación en los profesionales, de manera que se conviertan en sus usuarios y la adopten como una forma habitual de afrontar problemas cotidianos (Aldana & Joya, 2011; Remolina, 2003).

Aldana & Joya (2011) plantean que se evidencia apatía de los estudiantes hacia la investigación y dificultades para

lograr metas institucionales en esta materia. Ruiz & Torres (2005) encontraron que los docentes utilizan el método instruccional en la enseñanza de la investigación, al igual que en cualquier otra asignatura del plan de estudios, y sugieren que sería conveniente vincular la enseñanza de la investigación con el desarrollo de proyectos relacionados con la carrera que cursa el estudiante. Estos proyectos podrían formularse desde las asignaturas disciplinares o de investigación, en el marco de líneas disciplinares. Para Raminger (2007) es imprescindible una enseñanza adecuada, con el fin de brindar herramientas congruentes e indispensables para la formación de investigadores y/o usuarios de la investigación, de manera que se genere gusto por ésta y compromiso con la producción de conocimiento.

Los docentes, por su parte, sostienen concepciones y creencias sobre su trabajo, sobre los estudiantes, la materia que imparten, sus roles y responsabilidades. Estas concepciones se han construido a partir de las vivencias, de la formación académica, del desempeño profesional y, en el mejor de los casos, mediante la reflexión sistemática y colectiva, que se moviliza y adquiere vigencia en el momento de tomar decisiones en la práctica educativa. En la formación de este saber influyen factores psicológicos, antropológicos, culturales, sociales, políticos, ideológicos, entre otros (Carvajal & Gómez, 2002; Perafán, 2004).

Diversos autores coinciden en afirmar que las concepciones epistemológicas son representaciones de la realidad, con suficiente validez y credibilidad para guiar el pensamiento y el comportamiento, que se forman tempranamente y tienden a permanecer aun ante fuertes contradicciones lógicas y crean un filtro, a través del cual se interpretan los fenómenos y se procesa la información (Aiello, 2004; Barboza, 2004; Carvajal & Gómez, 2002; Porlán, Rivero & Del Pozo, 1997).

La epistemología tiene diferentes expresiones, entre ellas una *tradicional*, unívoca y universal, y otra *alternativa*, local y contextualizada, que reconoce las creencias particulares, intrínsecas a la producción de un saber, que no pretende ser universal ni permanente y que implica una postura crítica con respecto a la forma de entenderlo. La tradicional, se inscribe en el paradigma de la postmodernidad, donde el saber no está centrado en el método, sino en el objeto de estudio, en las preguntas que se formulen; se valida la intersubjetividad y se reconoce al sujeto como constructor de sus representaciones y como interlocutor válido en la construcción y comprensión de la realidad. A decir de Ercikan & Roth (2006), los métodos de investigación son sólo medios para resolver preguntas que generan conocimiento.

Dice Perafán (2004) que cada profesor mantiene, de manera implícita o explícita, unos principios, unas reglas de funcionamiento propias y unas referencias específicas acerca de la naturaleza, del conocimiento, del aprendizaje, de las condiciones de validez, de la posibilidad de conocer en general y de su propio conocimiento en particular. Toda acción tiene una correlación teórica cognitiva que la justifica; no obstante, aunque toda práctica conlleva una teoría, no significa que siempre que hacemos algo seamos conscientes del encuadre teórico que lo respalda. Cualquier práctica que un individuo realice, ya sea como ciudadano, como padre o como profesor, responde siempre a una teoría implícita (Porlán, 1983).

Según Peñalosa (citado por Ruiz & Torres, 2005), durante los últimos años se ha presentado una marcada tendencia a enfatizar la enseñanza de la investigación en la educación superior, pero cada vez son más los egresados que quieren hacer pasantías o diplomados en lugar de realizar tesis o trabajos de grado y menos los profesionales que optan por trabajar en investigación (Castillo, 2000).

Fuentealba (citado por Ruiz & Torres, 2005) encontró que la asignatura de investigación no ha contribuido a la formación de investigadores y lo atribuye a las tendencias didácticas y a los supuestos que soportan el ejercicio de la docencia, centrados en el enfoque tradicional. En otro estudio, realizado por Ruiz & Torres en el año 2002 (citado por Ruiz & Torres, 2005), sobre la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la investigación, encontraron que después de haber tomado los cursos de investigación el 68% de ellos tenían una actitud entre neutra y desfavorable.

Vargas (1999), refiriéndose a la didáctica, dice que interrogarse por las condiciones que permiten la enseñanza de los saberes específicos tiene sentido: cómo se transmite un saber conservando su especificidad, qué dispositivos cabe utilizar en los procesos de enseñanza. Para Vargas (Ibíd.) la pedagogía es un *saber* y no un conocimiento explicativo y como saber se caracteriza por ser una comprensión, más que una explicación.

Orientarse por la explicación nos lleva a una tendencia positivizante, mientras que una posición que privilegia el *saber* nos puede ubicar en el contexto de las vivencias del mundo educativo. Así mismo, plantea que el saber pedagógico, además de comprender los hechos del aula y la escuela, tiene un compromiso con los saberes específicos (Vargas, 1999).

Habría que tener en cuenta que los docentes universitarios se forman como tales en un proceso, en su mayoría, intuitivo y autodidacta, sin una formación pedagógica específica, por lo tanto, lo que hacen es transmitir el modelo de enseñanza con el que fueron formados y el enfoque epistemológico que subyace a su disciplina (Aldana, 2007).

En este sentido, el estudio de las concepciones epistemológicas de los docentes cobra especial relevancia, por su influencia en la relación docente-estudiante, en el proceso enseñanza y aprendizaje, en la evaluación y en el sentido que cobran los

contenidos para la consolidación de una cultura investigativa. La experiencia del estudiante durante su proceso formativo influye en la construcción de sus actitudes hacia las diferentes temáticas.

Para efectos de este artículo, se toman como base los postulados acerca de las concepciones epistemológicas de los docentes, desde las posturas moderna y postmoderna referidas por Aiello (2004).

La enseñanza tradicional moderna

El modelo transmisionista-conductista surgió paralelo a la racionalización y planeación económica en la fase superior del capitalismo, con la visión del moldeamiento de la conducta *productiva* de los individuos. Para ello el método instruccional se constituyó en su aliado, en tanto prescriptivo y tecnológico. El método instruccional puede definirse como un procedimiento sistemático que guía la enseñanza y el aprendizaje, mediante la planeación, implementación, control y evaluación. Este método no prioriza el debate ni la reflexión, cada quien debe ocuparse de lo que realmente necesita para su desempeño (Flórez, 1998 y Ríos, Pérez, & Talaya, 2008).

La enseñanza tradicional se caracteriza, entre otros, por los siguientes aspectos: a) considera que sólo el método científico es válido para la investigación en todas las ciencias; b) el conocimiento es un reflejo, en el sujeto, de algo que está fuera (el objeto), por lo tanto el investigador no interfiere con el objeto de estudio; c) la ciencia avanza inductivamente por acumulación de verdades objetivas y verificadas sobre hechos naturales y sociales, de lo observable e inmediato, de los hechos a la teoría; d) el progreso de la ciencia se produce en forma continua por acumulación de descubrimientos. Igualmente, por la manera como se conciben los conceptos enseñar y aprender, educar, formar,

evaluar, la preocupación se centra en enseñar procedimientos, protocolos y *verdades* y se dejan de lado otras formas de comprender la realidad, el saber y las ciencias.

En el marco de la empresarización de la educación, el interés de los centros educativos es lograr eficiencia en cuanto a cobertura y contenidos, sin tener en cuenta la necesidad de unas condiciones adecuadas para el aprendizaje y para la formación de personas críticas y responsables con su entorno. No hay espacio para reflexionar sobre dudas, disonancias o expectativas que puedan surgir en el estudiante y en el mismo docente.

La enseñanza inductiva garantizaría el aprendizaje de los estudiantes quienes deberían contar con los preconceptos necesarios para la adquisición de nuevos aprendizajes. De esta manera toda la educación ha de ser de calidad, desde la educación inicial hasta el postdoctorado, pasando por los cursos de profundización. Por el contrario, la perspectiva deductivista hace énfasis en la lógica de la disciplina y en los contenidos de las asignaturas, no en los procesos cognoscitivos y afectivos que median entre las temáticas, los objetivos de la educación y los intereses de los estudiantes.

Lo anterior limita la posibilidad del estudiante de interactuar de manera activa, en un clima de igualdad con el docente, que dé lugar al debate, a que el docente comparta sus dudas con el estudiante y edifique con él una relación recíproca de crecimiento personal y disciplinar (Aiello, 2004).

La enseñanza constructivista o postmoderna

Quienes aceptan, implícita o explícitamente, el constructivismo, admiten que el conocimiento es relativo. Esta postura está orientada hacia los procesos de apropiación del conocimiento, por vías alternativas y divergentes, más que por resultados pre-

vistos (Aiello, 2004). En investigación se privilegia el objeto de estudio sobre el método, las teorías no constituyen un reflejo de la realidad, sino elaboraciones del sujeto individual o colectivo, en contextos históricos y culturales específicos.

La ciencia no es un proceso acumulativo y lineal. Presenta rupturas y discontinuidades, por la aparición de nuevos marcos conceptuales y por efecto de nuevas estrategias para conocer (Khun, 1992). Se validan las subjetividades, las emociones, las *necesidades especiales*, las ideas previas, el nivel conceptual de quienes aprenden. El proceso de enseñanza y aprendizaje es dialéctico, tanto el docente como el estudiante, como unidad dialéctica, tienen la posibilidad de aprender mutuamente.

Según Barboza (2004), la ciencia no se concibe como una actividad rigurosa y reiterativa de teorizar y comprobar, sino como un conjunto de conocimientos sustentado en un paradigma *vigente*, que surge del estudio de la vida. La ciencia es un sistema abierto, con muchas variables que se abordan en forma racional y empírica, la objetividad se sustenta en los acuerdos entre actores sobre un conocimiento construido en contexto, desde la crítica y la reflexión. Todo conocimiento tiene un carácter hipotético, conjetural y provisional, con un componente altamente subjetivo, que se refleja en la elección del objeto de estudio, en los intereses personales e institucionales implicados, pasando por la metodología elegida.

El constructivismo

Con Jean Piaget como su principal exponente, el constructivismo presenta variaciones como: el aprendizaje significativo, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje por descubrimiento, entre otros, que le dan un carácter particular a los procesos enseñanza y aprendizaje. Piaget plantea que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción y

reconstrucción de la realidad, que se origina en la interacción de las personas y promueve la exploración libre del estudiante dentro de una estructura dada.

El aprendizaje significativo

Ofrece una alternativa para el diseño de estrategias orientadas a aprovechar la estructura cognoscitiva previa del estudiante y su relación con la información nueva. La estructura cognoscitiva es entendida como el conjunto de conceptos e ideas del individuo y la forma como están organizados, no sólo en el sentido de saber qué tanta información se tiene, sino los significados que le atribuye y su grado de estabilidad; se asume que los educandos tienen una serie de conocimientos y vivencias previas que afectan el aprendizaje.

El Aprendizaje Basado en Problemas

Plantea que la enseñanza fundamentada en la resolución de problemas supone fomentar en los alumnos el dominio de procedimientos, así como la utilización de los conocimientos disponibles para dar respuesta a situaciones cambiantes y distintas. Enseñar a los alumnos a resolver problemas supone dotarlos de la capacidad de aprender a aprender, el estudiante se habitúa a encontrar por sí mismo respuestas a sus preguntas, sin esperar de otros una respuesta elaborada (Oviedo, 2006).

El método por descubrimiento

Permite al individuo desarrollar habilidades en la solución de problemas, ejercitar el pensamiento crítico y a discriminar lo importante de lo que no lo es. Además, lo prepara para enfrentar los problemas de la vida. Pozzo (citado por Barboza, 2004) diferencia cinco fases del método por descubrimiento: presentación por parte del profesor de una situación problemática, verificación de los datos recogidos con respecto a la situación,

experimentación en torno a dichos datos, organización de la información recogida y explicación de la misma, y reflexión sobre la estrategia de investigación utilizada.

El lugar de las epistemologías de los docentes

Adúriz-Bravo (2004) señala la pertinencia de tener en cuenta las epistemologías de los docentes, como condición para identificar y favorecer cambios didácticos en la enseñanza de las ciencias. Sin una verdadera transformación conceptual sobre la esencia del aprendizaje, la práctica del docente enfrentará contradicciones, al aplicarse estrategias que limitan las posibilidades de adoptar enfoques alternativos en la construcción de conocimiento. Bachelard (1973) plantea la posibilidad de aplicar epistemologías regionales, como opciones a la posición clásica de la identidad con una ciencia única, lo que amerita hablar no de una epistemología, sino de epistemologías, para incluir la epistemología de las matemáticas, de la física, de los docentes, y así posibilitar una mayor comprensión de cada campo del conocimiento.

Rodríguez (2007) señalan que diferentes investigadores concluyen que las concepciones epistemológicas de los docentes se encuentran fuertemente relacionadas con la práctica docente y encontró que en el contexto propio de la ciencia la perspectiva empírico-positivista es la que mayoritariamente se refleja.

Una razón fundamental por la cual las concepciones epistemológicas de los docentes se mantienen en el paradigma tradicional, es el avance del pensamiento científico en forma lenta hacia la postmodernidad, teniendo en cuenta que la matriz epistémica sobre la que se asienta el pensamiento científico de una época histórica determinada mantiene vínculos

estrechos con el resto de las concepciones del pensamiento humano (Barboza, 2004).

Otra razón que conduce a los docentes a mantenerse en el enfoque tradicional, puede estar relacionada con el contexto. El sistema educativo, por ejemplo, se centra en lograr cobertura y contenidos, sin tener en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje, ni la incidencia de la formación educativa en la sociedad, lo que dificulta adoptar paradigmas que requieren condiciones de aplicación diferentes.

Para lograr las metas formativas propuestas en educación superior, con respecto a investigación, se requiere una enseñanza que ofrezca herramientas congruentes e indispensables, para la comprensión de los procesos investigativos y para generar en los estudiantes y en los docentes una actitud positiva hacia la investigación. Así, la reflexión y la investigación sobre las concepciones epistemológicas de los docentes son pertinentes en la medida en que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Según Rizo (s. f.) la investigación más que educativa es formativa, en ella se cultivan no sólo saberes teórico-conceptuales, sino prácticas, habilidades y aptitudes para el quehacer investigativo, para el desempeño profesional y para la vida. La investigación, como dimensión formativa, no debe ni puede ser transmitida como un objeto, sino que ha de entenderse como un proceso en constante desarrollo, como un camino fundamentado en preguntas que darán lugar a nuevos interrogantes.

De lo anterior se infiere que una forma propicia para la enseñanza de la investigación es hacerlo desde la práctica, enseñar a investigar investigando, lo que requiere de una alta dosis de entusiasmo y hasta de pasión por parte del docente (Morales, Rincón & Tona, s/f). Así mismo, supone nuevas estrategias para el desarrollo de las asignaturas y, desde luego, un cambio en las concepciones de los docentes; nuevos mode-

los mentales, procesos de pensamiento más flexibles y comprometidos con la formación de investigadores y/o usuarios de la investigación. Cambiando las ideas se puede modificar de manera sustantiva la práctica y, en consecuencia, obtener resultados cualitativamente diferentes y mejores a los alcanzados mediante el paradigma tradicional de enseñanza.

Como experiencias exitosas desde posturas alternativas a la enseñanza tradicional podemos mencionar las siguientes. En el marco de la asignatura informática educativa Roa & Romero (2009) encontraron que el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como estrategia pedagógica mediatizada por un ambiente virtual, permitió la adquisición de conocimiento de manera más significativa que el grupo control (enseñanza tradicional). Oviedo (2006) encontró que la experiencia en resolución de problemas, como estrategia metodológica, tuvo éxito para cambiar las concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje de los ingenieros, en comparación con las concepciones y prácticas implementadas antes y después de trabajar con resolución de problemas como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Los semilleros, como espacios informales para la investigación, se han constituido en una buena opción para replantear las concepciones epistemológicas de los docentes, de manera consciente o inconsciente, ya que el docente no ocupa un papel protagónico sino de acompañamiento, en actitud de cercanía con el estudiante, de colaboración y apoyo, orientada a la construcción colectiva de saberes.

Es importante estudiar las concepciones epistemológicas de los estudiantes y sus ideas previas sobre investigación, debido a que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la relación docente-estudiante. Osborne & Wittrock (citados por Carvajal & Gómez, 2002) afirman que los estudiantes llegan con ideas sobre su mundo, construyen signi-

ficados para las palabras que se usan en ciencia y despliegan estrategias para conseguir explicaciones sobre cómo y por qué las cosas se comportan como lo hacen. Así, el profesor debe admitir que los estudiantes ya poseen un conocimiento sobre los contenidos que les van a presentar.

La propuesta es propiciar espacios de reflexión y capacitación, para que los docentes evidencien y trabajen sobre sus concepciones epistemológicas, sus actitudes y aptitudes para la investigación, en un contexto facilitador de procesos formativos en materia de investigación. De esta manera es posible mejorar las estrategias de interacción docente-estudiante, con lo cual se logra que unos y otros se vean como constructores de conocimiento y no sólo como consumidores de conocimiento.

Los docentes de investigación y disciplinares han de liderar líneas de investigación, a manera de encuentros de saberes y de aprendizaje, investigativos, disciplinares e interdisciplinares. Con lo cual se comprende y se aprovecha el papel de la investigación en la formación de sujetos críticos y reflexivos sobre sí mismos y sobre el entorno, lo que conduce a potencializar sus capacidades para ser cada vez más libres en su formación para la vida (Rozo, s. f.; Sen, 2000; Freire, 1974 y Sorín, 1992).

Los estudiantes han de integrarse a las líneas y desarrollar sus proyectos de investigación, no sólo como opción de grado, sino como parte de su trabajo académico. El proyecto de grado sería, entonces, un producto más de su formación disciplinar e investigativa, realizado con el apoyo de investigadores expertos, con lo cual puede contribuir a ampliar el saber sobre temas concretos.

Por lo anterior, es necesario lograr un encuadre académico desde la formación investigativa, de manera que la atención no se centre sólo en transmitir conocimientos, sino también en aportar a la formación del estudiante, por lo menos en tres aspectos: conceptos significativamente comprendidos e inte-

grados a su cotidianidad, habilidades para resolver problemas de manera crítica y creativa y actitudes positivas hacia el conocimiento y la investigación. A la vez se requiere reflexionar con los directivos de las universidades sobre la extensión, pertinencia y apropiación de la formación en investigación (Perafán, 2004 y Aldana & Joya, 2011).

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. (2004). La muerte en el Nilo. Una propuesta para aprender sobre la naturaleza de la ciencia en el aula de ciencias naturales de secundaria. En: G. Perafán. *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Aiello, M. (2004). Concepciones epistemológicas del docente y su incidencia en la enseñanza de las ciencias. En: *Revista colombiana de educación*, 47, pp. 218 - 252.
- Aldana, G. M. (2007). Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración. En: *Pedagogía y Saberes*, 26, pp. 51 -56.
- Aldana, G. M., Joya, N. S. (2011). Actitudes hacia la investigación científica de los docentes que orientan la asignatura de metodología de investigación. En: *Tabula Rasa*, 14, jul. - dic., pp. 295 – 309.
- Bachelard, G. (1973). *Epistemología*. París: Anagrama.
- Barboza, L. (2004). Concepciones epistemológicas en la enseñanza. En: *Texto y contexto*, 6(30), pp. 18-25.
- Carvajal, E., & Gómez, M. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la enseñanza de las ciencias. En: *Revista mexicana de investigación educativa*, 7(16), sep.-dic., p. 577-602.

- Castillo, M. (2000). *Manual para la formación de Investigadores*. Bogotá: Magisterio.
- Ercikan, K. & Roth, W. (2006). ¿Es apropiado polarizar la investigación entre cualitativa y cuantitativa? En: *Educational Researcher*, 33(5), pp. 76 – 81.
- Flórez, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Freire, P. (1974). *Concientización*. Buenos Aires: Editorial Búsqueda.
- Khun, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Oviedo, P.E. (2006). Resolución de problemas. Una estrategia para generar cambios significativos en las concepciones y prácticas de enseñanza y aprendizaje de los ingenieros como docentes universitarios. En: *Revista de investigación*, 6(2), pp. 233 - 244.
- Perafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Porlán, R. (1993). *Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Díada, Sevilla, 1993
- Porlán, R., Rivero, G., & Martín del Pozo, R. (1997). El conocimiento profesional y epistemología de los profesores. Teoría, métodos e instrumentos. En: *Enseñanza de las ciencias*, 15(2), p. 155-171.
- Raminger, L. (2007). La iniciación científica. El compromiso de enseñar a investigar. En: *Cuadernos de bioética*, 6.
- Remolina, G. (2003). *Universidad e investigación, relaciones y responsabilidades*. Ponencia presentada al VII Congreso de Investigación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Ríos, R., Pérez, F. & Talaya, I. (2008). *Preferencias respecto métodos instruccionales de los estudiantes universitarios de nuevo acceso y su relación con estilos de aprendizaje y estrategias motivacionales*. En: *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), pp. 547-570.
- Rizo, M. (s. f.). Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la licenciatura en comunicación y cultura de la Universidad Autónoma de México de la ciudad de México. En: <http://www.pucp.edu.pe/departamento/comunicaciones/images/documentos/capo1-mrizo.pdf>.
- Roa, K. & Romero, A. (2009). Construcción de conocimiento con metodología de aprendizaje basado en problemas frente al modelo tradicional, en ambiente virtual. En: *Teoría y Praxis Investigativa*, 4(1), pp. 11 – 23.
- Rodríguez, D. P. & López, A. D. (2006). ¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 11 No. 031, pp. 1307 – 1335.
- Ruíz, C. & Torres, V. (2005). La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana. En: *Revista Investigación y postgrado*, 20(2), pp. 13-34.
- Rugarcía, A. (1993). La investigación en el ámbito de la universidad actual. México: Umbral XXI.
- Sen, A. (2000). Desarrollo como libertad. Madrid: Planeta.
- Sorín, M. (1992). *¿Creatividad?: ¿cómo, por qué, para quién?* Barcelona: Labor.
- Vargas, G. (1999). *Filosofía, pedagogía y tecnología*. Bogotá: Universidad San Buenaventura.

Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de investigación⁸

GLORIA MARLEN ALDANA DE BECERRA
NOHORA STELLA JOYA RAMÍREZ

Resumen: El presente estudio tuvo como propósito medir las actitudes hacia la investigación de los docentes de investigación, dada su influencia en las actitudes hacia la misma en los estudiantes. Los resultados presentan una tendencia negativa en las tres dimensiones del constructo: cognoscitiva, afectiva y conductual y en el total de la prueba, lo que indica que en este grupo de docentes no hay relación entre estar vinculado con la investigación y una actitud positiva hacia la misma.

Palabras clave: Actitudes hacia la investigación, docentes de metodología de la investigación, medición de las actitudes.

8 Este capítulo fue publicado originalmente como artículo en la revista *Tábula Rasa*, No. 14 en.- jun., 2011, pp. 295 – 309.

Abstract: *The purpose of this research is to measure the personal attitudes in professors toward the research activity, because of its influence on students. The results present a negative tendency in all of the three dimensions of the constructed matter: cognoscitive, affective and behavioural (Rodríguez, Assmar y Jablonski, 2002) and in the whole of the test, what it is indicating that there is no relation between being engaged in investigation tasks and a positive attitude toward it, in this group.*

Keywords: *Keywords: Attitudes towards research, professor's attitudes to research methodology, measuring attitudes.*

Aldana (2008); Desantes-Guanter & López (1996) y Remolina (2003) plantean que la investigación es una de las tres funciones esenciales de la educación superior, las otras dos lo son la extensión y la docencia. De esta manera la educación superior se convierte en el espacio por excelencia para producir conocimiento mediante la investigación y la investigación se convierte en indicador de calidad de la formación académica.

Si bien es cierto que el objetivo fundamental del pregrado (grado) no tiene como función específica formar investigadores, sí le corresponde fomentar en los futuros profesionales actitudes positivas hacia la investigación, de manera que se conviertan en sus usuarios y, en el mejor de los casos, la adopten como una manera habitual de afrontar los problemas que les plantee el ejercicio de la profesión (Aldana & Joya, 2011; Remolina, 2003).

La labor del docente de investigación tiene como objetivo contribuir a desarrollar en el estudiante una actitud positiva hacia la investigación (Ardila, 1989; Bachelard, 2000; Dewy, 2004 y Sagan, 2000). Sin embargo, aunque hay interés por formar en este campo, parece existir poco impacto en el de-

sarrollo de competencias investigativas y en la generación de actitudes positivas hacia la investigación científica, en estudiantes y docentes (Ruiz & Torres, 2005 y Vásquez & Manasero, 1996).

En este sentido, Coraggio (1996) manifiesta que se debe motivar a los estudiantes, desde el ejemplo y la reflexión, para que asuman actitudes y valores asociados al trabajo científico y hermenéutico, que son los que acompañan al tipo ideal de profesional o científico. Sin embargo, en el docente mismo no se evidencian acciones propias del quehacer investigativo, como preguntar significativamente, leer comprensivamente, escribir, diseñar y desarrollar proyectos de investigación, etc. (Brunner, 1997; Serrano, 1997).

Para Desantes-Guanter & López (1996) el investigador ha de estar dispuesto al esfuerzo intelectual, a la incertidumbre, a la prudencia y a potenciar valores como la honestidad, la curiosidad, el pensamiento crítico, el trabajo sistemático y ético así como la admisión de la transitoriedad del conocimiento. Valores que deben ser extensivos a los docentes de investigación en tanto que en la mayoría de casos el docente de investigación está vinculado laboralmente como investigador.

Es pertinente caracterizar las actitudes hacia la investigación de los docentes de metodología de la investigación, de la Fundación Universitaria del Área Andina, de Bogotá, ya que la institución cuenta con 12 programas de pregrado y con espacios específicos e integrados de formación en investigación y, en el momento en que se realizó esta investigación, no se evidenciaban actitudes positivas hacia la misma en los estudiantes. Además, se presentan dificultades para alcanzar las metas institucionales en materia de investigación.

Teniendo en cuenta que los docentes llegan a convertirse en modelos para los futuros profesionales y científicos, si el docente no tiene una actitud positiva hacia la investigación

podría ser óbice para la consolidación de una cultura investigativa y presentarse lo que Festinger (citado por Rodrigues, Asnar & Jablonski, 2002) define como disonancia cognoscitiva, es decir, incoherencia entre acciones, opiniones y valores, que de no resolverse causa tensión en las personas y en los ambientes de trabajo (Reyes, Salcedo & Perafán, 1999).

Por otra parte, Bunge (1976) plantea que el estudio de la ciencia como objeto se aborda en dos sentidos: el estudio interno o epistemología, que trata el esquema general de la investigación científica, la lógica de su discurso y las implicaciones filosóficas del método y de los resultados y, el estudio externo, que se ocupa de los orígenes y del desarrollo de la investigación en lo individual y social, a este campo pertenecen la sociología, la historia y la psicología de la ciencia.

La psicología de la ciencia da cuenta de los procesos que intervienen en la producción científica, como la motivación, la cognición, el aprendizaje y el comportamiento de las personas ante la ciencia y, por ende, ante la investigación, además, “la psicología social de la ciencia va más allá de la cognición y estudia al individuo en contexto” (Ardila, 2005, p. 14).

En síntesis, la epistemología de la ciencia se ocupa de los problemas inherentes a la producción y validación del conocimiento científico, desde la relación sujeto-objeto. La epistemología se centra en dos aspectos: el modo en que surge el conocimiento y la manera como se valida o justifica socialmente. Por lo tanto, sus preguntas giran en torno al qué, el quién, el cómo, el para qué.

Parra (citado por Fajardo & Jiménez, 2001) dice que la investigación científica se puede definir como el proceso mediante el cual un sujeto se encamina hacia los hechos para obtener un conocimiento científico de ellos. Según esta definición, es necesario comprender dos conceptos básicos: proceso y conocimiento científico. El *proceso* es entendido como

el método, estrategia o procedimiento que se aplica al ciclo de la investigación y el *conocimiento científico* como un subproducto del conocimiento humano, que aspira a ser reconocido en forma de leyes (León & Montero, 1997 y Méndez, 2001).

Aunque abundan estudios sobre actitudes hacia la ciencia, hacia el aprendizaje y hacia otros constructos, generalmente realizados en estudiantes, no se encontraron estudios específicos sobre actitudes hacia la investigación en docentes de investigación. No obstante, se referirán aquí algunas investigaciones que de algún modo ilustran el tema.

Fuentealba (citado por Ruiz & Torres, 2005), encontró que la asignatura de investigación no ha contribuido a la formación de investigadores y lo atribuye a las tendencias didácticas y a los supuestos que soportan el ejercicio de la docencia. En un estudio realizado por Ruiz & Torres en el año 2002 (citado por Ruiz & Torres, 2005) sobre la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la investigación, se encontró que después de haber tomado los cursos de investigación el 68% de estos tenía una actitud entre neutra y desfavorable hacia ésta.

Sánchez (2002) plantea que, factores como las condiciones y la situación, ambos relacionados tanto con los individuos como con las organizaciones, facilitan o inhiben la formación de una actitud científica en docentes de postgrado. Jiménez (1993), en una investigación sobre productividad del docente universitario, entendida como la realización de productos tangibles (libros, artículos científicos, tesis, entre otros) y las actividades del docente relacionadas con investigación (asistencia a eventos de formación profesional, supervisión de trabajos de investigación, formación de nuevos investigadores) concluyó que en general la productividad del docente es baja y la atribuye a factores como el ambiente donde se hace investigación, a los recursos con que se cuenta y al tiempo efectivo para la investigación, entre otros.

El contexto juega un papel importante en la interiorización del aporte de la investigación al cuestionamiento y a la construcción de conocimiento y en la decisión de asumir la responsabilidad de investigar. Según Mercado & Mercado (2010):

...un aprendizaje y una enseñanza basados en la investigación implican un viraje hacia la creación de nuevas condiciones en las universidades en cuanto a la organización académica y administrativa de la investigación, a la disponibilidad de recursos humanos de alto nivel, recursos físicos, técnicos, científicos, bibliográficos y la generación de culturas (redes, semilleros de investigación), que hagan posible ambientes y escenarios favorables a su desarrollo (p. 86).

De la manera como están estructurados los planes de estudio, buena parte de la labor del docente se centra en enseñar métodos y no en acompañar al estudiante en la identificación de sus propias estrategias investigativas. Aspecto importante si se tiene en cuenta que los procesos investigativos son complejos y que no existen fórmulas infalibles, que no es posible ni deseable convertirse en técnico de la investigación. El docente ha de contar con espacios de reflexión sobre el significado de su quehacer y sobre sus actitudes hacia el mismo y, además, sobre el impacto de éste en los estudiantes.

Con respecto al concepto de actitud, Elejabarrieta e Iñíguez (1984) plantean, citando a Allport, que una actitud es un estado mental y neurofisiológico de disponibilidad, organizado por la experiencia, que ejerce una influencia directiva sobre las reacciones del individuo hacia todos los objetos o todas las situaciones relacionadas con ella. Por lo general, se concibe la actitud como una predisposición organizada para pensar, sentir, percibir y actuar ante un objeto.

Para Myers (1995), las actitudes son estados psicológicos internos que se manifiestan a través de una serie de respuestas observables, que se pueden agrupar en tres grandes dimensiones o categorías: afectivas (sentimientos evaluativos y preferencias), cognoscitivas (opiniones y creencias) y conativas o conductuales (acciones manifiestas, intenciones o tendencias a la acción). Además, se les atribuyen funciones de protección, de heurístico, de autorrealización y se asume que posibilitan recompensas y evitan castigos (Escalante, 1983). Igualmente, se dice que las actitudes tienen fuerte influencia en el pensamiento social (Morales et al. 2000).

Para los fines de esta investigación las actitudes se definen como una organización duradera y persistente de creencias conformadas por las dimensiones afectiva, cognoscitiva y conductual, que predisponen a reaccionar preferentemente de una manera determinada. Las actitudes dan lugar a sentimientos y pensamientos agradables o desagradables sobre un objeto, que se aprueba o se desaprueba, se acepta o se rechaza, en este caso la investigación científica.

Las actitudes hacia la investigación científica en su dimensión *afectiva* se representan por sentimientos de agrado o desagrado y se expresan en términos de simpatía-antipatía hacia la misma. La dimensión *cognoscitiva* representa el conocimiento consciente o pensamiento que los docentes tienen, dentro de ciertos límites de certeza, de lo que es verdadero o falso, malo o bueno, deseable o indeseable, con respecto a la investigación científica. La dimensión *conductual* está representada por una predisposición de respuesta que conduce a acciones y acciones mismas relacionadas con la investigación científica.

El objetivo del presente estudio fue describir las actitudes hacia la investigación científica del grupo de docentes de investigación, de los diferentes programas académicos de pre-

grado, de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá, para lo cual se identificaron los afectos/emociones, las cogniciones y las conductas hacia la investigación científica, de los docentes de metodología de la investigación.

Este estudio se constituye en un primer acercamiento teórico y metodológico para abordar la problemática. Se empleó la técnica censal, por cuanto se trabajó con toda la población (Padúa, 1982 y Salking, 1998), conformada por 17 docentes de metodología de la investigación, doce hombres y cinco mujeres, de los programas de pregrado, en modalidad presencial y a distancia, de la Fundación Universitaria del Área Andina, sede Bogotá. Los docentes tienen formación en áreas como filosofía, administración, pedagogía, medicina, ciencias básicas, algunos tienen maestría o la están cursando.

Instrumento

La psicología ofrece una amplia gama de instrumentos de medición de actitudes y lineamientos para la construcción, por su vigencia y aporte inicial o complementario a los pronósticos y diagnósticos en la evaluación de diversas problemáticas; como contribución a la investigación y como una herramienta útil para la toma de decisiones (Garzón, 1984).

En el marco de este estudio se construyó una escala tipo Likert, que incluye las tres dimensiones de las actitudes referidas por Myers (1995). Para la construcción de los ítems se tomaron como base los postulados de Desantes-Guanter y López (1996), Remolina (2003), Ardila (1989), Bachelard (2000), Dewy (2004), Sagan (2000), Coraggio (1996), Brunner (1997) y Serrano (1997).

En la tabla 1 se presentan los ítems correspondientes a cada dimensión.

TABLA 1. Ítems por dimensión de la variable actitudes.

Dimensión	Ítems
Afectiva	1, 3, 5, 21, 26, 29, 32, 37, 39, 40, 41, 43, 47, 49, 57
Cognitiva	4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 30, 33, 34, 36, 38, 42, 44, 45, 46, 50, 53, 55, 61
Conductual	2, 7, 12, 31, 35, 48, 51, 52, 54, 56, 58, 59, 60

La escala Likert está considerada como uno de los métodos más adecuados para medir actitudes, ya que su estructura facilita la aplicación y calificación. Consiste en un conjunto de ítems en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide a los participantes que exterioricen su reacción y elijan uno de los puntos de la escala (Hernández, Fernández & Baptista, 2003). A mayor puntaje más positivas o favorables son las actitudes, a menor puntaje son negativas o desfavorables. Cuando el puntaje es intermedio se interpreta como medianamente negativa, medianamente positiva o neutra (Blanco & Alvarado, 2005; Elejabarrieta e Iñíguez, 1984; Escalante, 1983 y Hernández, Fernández & Baptista, 1997).

Se obtuvo la validez de contenido por cinco jueces expertos y se piloteó en un grupo de docentes con características similares a la población de estudio - con formación en pregrado en diferentes disciplinas y docentes de metodología de investigación-, en una institución educativa similar a la Fundación Universitaria del Área Andina, en cuanto al estrato socioeconómico de los estudiantes, a saber, uno y dos.

El concepto solicitado a los jueces se centró en cuatro aspectos: relevancia, pertinencia, claridad y suficiencia. La *relevancia* se refiere a si el contenido temático del ítem es importante para medir la variable respectiva. La *pertinencia* se relaciona con el criterio de validez de contenido, es decir, indica si el ítem mide el constructo teórico correspondiente a la variable. *Claridad* establece si el ítem está adecuadamente redactado, si no es ambiguo, y si los términos utilizados son de fácil comprensión para quien conteste el instrumento. *Suficiencia* indica si el número de ítems es el adecuado para medir la variable. Todas las observaciones de los jueces fueron tenidas en cuenta, en lo que se consideró pertinente. El resultado del coeficiente de confiabilidad alfa-cronbach fue 0.97.

Para el total de la prueba y para cada una de las dimensiones del constructo se establecieron las siguientes puntuaciones: muy baja, baja, neutra, alta y muy alta. Las puntuaciones están dadas por el producto del número de ítems por el valor de cada una de las opciones de respuesta. Esta escala cuenta con cinco opciones de respuesta. La opción 1 corresponde a la puntuación *muy baja*, la opción 2 a la puntuación *baja*, la opción 3 a la puntuación *neutra*, la opción 4 a puntuación *alta* y la opción 5 a la puntuación *muy alta*.

La tabla 2 presenta los puntajes mínimos y máximos esperados en el total de la escala y en cada una de las dimensiones, así como las puntuaciones mínimas y máximas en cada una de las categorías.

Procedimiento

Para obtener el consentimiento informado se comunicó a los participantes los objetivos y resultados esperados del estudio, a la vez se les informó que la participación o no en el proyecto no tendría consecuencias laborales. Luego se les solicitó dili-

TABLA 2. Puntajes mínimos y máximos esperados en el total de la prueba, discriminados por dimensiones de acuerdo a las categorías.

DIMENSIONES DE LA VARIABLE ACTITUDES								
CATEGORÍA	Puntajes total de la prueba		Cognoscitiva		Afectiva		Conductual	
	Mínimo esperado	Máximo esperado	Puntaje mínimo esperado	Puntaje máximo esperado	Puntaje mínimo esperado	Puntaje máximo esperado	Puntaje mínimo esperado	Puntaje máximo esperado
	61	305	29	145	15	75	17	85
Muy baja	-	61	29	145	15	75	17	85
Baja	62	122	30	58	16	30	18	34
Neutra	123	183	59	87	31	45	35	51
Alta	184	244	88	116	46	60	52	68
Muy alta	244	305	117	145	61	75	69	85

genciar el instrumento. El análisis de resultados se hizo con el programa Microsoft Office Excel 2003.

Resultados y conclusiones

Al asumir con Escudero (1985) y Myers (1995) que la conducta puede determinar las actitudes, en este grupo de docentes se esperaba una actitud positiva hacia la investigación, por cuanto su actividad está orientada a sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la investigación y por el hecho de pertenecer a grupos y líneas de investigación, dirigir trabajos de grado y desempeñarse como docentes de investigación. Además, se considera que las actitudes se forman por efectos del aprendizaje, de la cognición y de la interrelación entre personas, grupos, objetos, instituciones y situaciones (Morales, 2000) y por el contrario, los resultados presentan tendencia negativa a pesar de la interacción con el objeto de la actitud.

De acuerdo a los datos de la tabla 2, en el total de la prueba se encontró una tendencia hacia actitud baja (Baja 65% y neutra 29%). En las dimensiones: *cognoscitiva*⁹, en las categorías baja, neutra y muy alta puntuaron 11 (65%), 5 (29%) y 1 (6%) sujetos, respectivamente. En las categorías muy baja y alta no puntuó ningún sujeto.

9 Mide lo que el sujeto sabe o cree saber sobre del objeto de la actitud. Incluye ítems como: la investigación aporta conocimiento nuevo, investigación y creatividad están relacionadas, la investigación requiere el hábito de leer, la investigación contribuye al avance de la ciencia, la investigación tiene reconocimiento social, la investigación contribuye a resolver problemas actuales, investigación, docencia y proyección social están relacionadas; la investigación requiere capacidad de síntesis, etc.

TABLA 3. Frecuencias por categorías en el total de la prueba de actitudes hacia la investigación científica, aplicada a los 17 docentes.

Categorías	Docentes No. (%)	Acumulado de Docentes No. (%)
Muy baja (61 puntos)	0 (0)	0(0)
Baja (62 – 122 puntos)	11 (65)	11 (65)
Neutra (123 – 183 puntos)	5 (29)	16 (94)
Alta (184 – 243 puntos)	0 (0)	0 (94)
Muy alta (244 - 305 puntos)	1 (6)	1 (100)
TOTAL	17 (100)	17 (100)

En la dimensión *afectiva*¹⁰, en las categorías baja, neutra y muy alta puntuaron 10 (59%), 6 (35%) y 1 (6%) sujetos, respectivamente. En las categorías muy baja y alta no puntuó ningún

¹⁰ Mide los sentimientos/emociones que genera el objeto de la actitud. Incluye ítems como: prefiero trabajar en equipo, considero que la investigación es una carga para el docente, me gusta leer y escribir, la investigación me resulta fascinante, me gusta el trabajo sistemático, la investigación me parece complicada, la investigación me genera ansiedad, la investigación me aburre, la investigación me resulta pesada en los planes de estudio, la investigación es una actividad frustrante.

sujeto. En la dimensión *conductual*¹¹ puntuaron en las categorías baja, neutra y muy alta 11 (65%), 5 (29%) y 1 (6%) sujetos, respectivamente. En las categorías *muy baja* y *alta* no puntuó ningún sujeto.

En la tabla 3 se evidencia homogeneidad de los datos, tanto en el total de la prueba como en las dimensiones. La tendencia es a una puntuación baja.

Estos resultados no difieren de los obtenidos por Ruíz & Torres (2005); Sánchez (2002) y Vásquez & Manassero (1996), donde el interés por formar en investigación no tiene el impacto deseado. Para efectos de consolidar una cultura investigativa los resultados tienen una connotación importante, por su incidencia en las actitudes hacia la investigación en los profesionales en formación.

En el grupo estudiado puede presentarse la disonancia cognoscitiva mencionada por Festinger (citado por Rodrigues, Asnar & Jablonski, 2002), entendida como incoherencia entre acciones, opiniones y valores, que de no resolverse causa tensión en las personas y en el ambiente de trabajo (Reyes, Salcedo & Perafán, 1999).

11 Mide acciones manifiestas, intenciones o tendencias a la acción relacionadas con el objeto de la actitud. Incluye ítems como: con frecuencia busco información, me capacito en forma permanente, tengo en cuenta las normas morales y éticas, corroboro el conocimiento por mí mismo, observando la realidad se me ocurren ideas para investigar, leo informes de investigación, me esfuerzo por comprender procesos investigativos, por lo general pongo a consideración mis ideas, evalúo investigaciones con alguna frecuencia.

TABLA 4. Comparación de las puntuaciones por dimensiones y por categorías en la prueba de actitudes hacia la investigación, aplicada a los 17 docentes.

Dimensión	CATEGORÍAS					
	FRECUENCIAS					Total No. (%)
	Muy baja	Baja	Neutra	Alta	Muy alta	
	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)	No. (%)	
Cognitiva	0 (0)	11 (65)	5 (29)	0	1 (6)	17 (100)
Afectiva	0	10 (59)	6 (35)	0	1(6)	17(100)
Conductual	0	11 (65)	5 (29)	0	1 (6)	17 (100)

En tanto que el propósito de la Fundación Universitaria del Área Andina como Institución de Educación Superior (IES) es consolidar una cultura investigativa, se realizan las siguientes recomendaciones:

1. Realizar estudios relacionados con el contexto socio-cultural, por su relación con el comportamiento de los investigadores (Casas, 1999).

2. Realizar estudios sobre aptitudes para la investigación, debido a que conocimientos específicos relacionados con el objeto actitudinal pueden generar actitudes más positivas hacia el mismo (González & Hernández, 2004).
3. Brindar estrategias a los docentes para sistematizar su propia experiencia como formadores y como investigadores.
4. Propiciar la participación en proyectos de investigación institucionales e interinstitucionales, por parte de expertos y novatos, por cuanto realmente no es posible enseñar ni propiciar actitud positiva hacia la investigación si no se ha tenido experiencia en la misma.
5. Apoyar la ejecución de proyectos por parte de docentes de investigación y disciplinares, con la participación de estudiantes, para hacer de la investigación un ejercicio productivo que contribuya a la formación disciplinar en el contexto de la producción de conocimiento.
6. Realizar programas de capacitación en investigación que culminen en la formulación y desarrollo de proyectos avalados por la Fundación, socializados y publicados.
7. Todos los docentes de las IES deben certificar experiencia investigativa con publicaciones en revistas científicas reconocidas nacional y/o internacionalmente.

Finalmente, cada docente debe responsabilizarse con la coherencia de sus procesos cognoscitivo, laboral y actitudinal, y con su desarrollo personal y profesional, para responder éticamente a la sociedad en la que está inmerso. A la Fundación Universitaria del Área Andina, como IES, le corresponde continuar trabajando en la consolidación de una cultura investigativa, para lo cual se ha de propiciar un ambiente ade-

cuado y apoyar los brotes investigativos que se generan en los semilleros y en los grupos de investigación, entre otros.

Referencias

- Aldana, G. (2008). Epistemologías de los docentes y la enseñanza de la investigación. En: *Educación y Educadores*, 11(2), pp. 61 - 68.
- Ardila, R. (1989). Formación básica y actitud científica. La ciencia en la educación. En: *Educación y cultura*, 17, pp. 11-16.
- Ardila, R. (2005). La ciencia y los científicos: una perspectiva psicológica. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Bachelard, G. (2000). *Formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI. 23 ed.
- Blanco, N. & Alvarado, M. E. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. En: *Revista de ciencias sociales*, 11(3), sep.-dic., pp. 537 - 544.
- Brunner, J. (1997). *La educación: puerta de entrada a la cultura*. Madrid: Visor.
- Bunge, M. (1976). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Casas, M. (1999). Cambio de actitudes en contextos interculturales en Barcelona. Actividades lúdicas y modificación de prejuicios. *Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 3, pp. 32 - 54.
- Coraggio, J. L. (1996). *Renovación universitaria y pedagógica de la enseñanza superior*. Exposición en el Seminario sobre "Las nuevas universidades a finales del siglo XX". Universidad Nacional de General Sarmiento, San Miguel Argentina. En: <http://www.hcdsc.gov.ar/biblioteca/Ises/educacion/A%2087%20PEDAGOGIA%20DE%20LA%20ENSENANZA%20SUPERIOR.pdf>.

- Desantes-Guanter, J. M. & López, J. (1996). *Teoría y técnica de la investigación científica*. Madrid: Síntesis.
- Dewy, J. (2004). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Elejabarrieta, F. J. e Iñíguez (1984). *Construcción de escalas de actitud tipo thurst y likert*. Disponible en: <http://antalya.uab.es/liniguez/Materiales/escalas.pdf>.
- Escalante, C. (1983). *La medición de las actitudes. Conceptos básicos y procedimientos operacionales*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Escudero, T. (1985). Las actitudes en la enseñanza de la ciencia. Un panorama complejo. En: *Revista de Educación*, No. 287, pp. 5 - 25.
- Fajardo, M. & Jiménez A. D. E. (2001). Actividad científica e indicadores bibliométricos. En: *Revista iberoamericana de investigación*, 1(1), pp. 63 - 69.
- Garzón, G. (1984). *Técnicas instrumentales: psicología social*. Valencia: Universidad de Valencia.
- González, M. T. & Hernández, L. (2004). *Actitudes hacia la investigación: resultados de una intervención educativa* (Resumen). En: http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_o286-969171_ITM.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. 3 ed. México: McGraw Hill.
- Jiménez, B. (1993). Productividad en investigación del docente universitario. *Revista espacios*, 14(3).
- León, O. & Montero. I. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid: Concepción Fernández.
- Méndez, C. (2001). *Metodología: diseño y desarrollo del proceso de investigación*. Bogotá: McGraw Hill.

- Mercado, H. & Mercado, L. (2010). Necesidad de una revolución educativa en México. En: <http://www.eumed.net/libros/2010f/885/competencias%20en%20el%20contexto%20de%20la%20investigacion%20en%20el%20nivel%20de%20posgrado.htm>
- Morales, F.; Huici, C.; Moya, M.; Gaviria, E.; López-Sáez, M. & Nouvilas, E. (2000). *Psicología social*. Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- Myers, D. (1995). *Psicología social*. 4 ed. Santafé de Bogotá: McGraw Hill.
- Padúa, J. (1982). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Remolina, G. (2003). *Universidad e investigación. Relaciones y responsabilidades*. Palabras en la Inauguración del VII Congreso Javeriano de Investigación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. En: http://educon.javeriana.edu.co/ofi/documentos/congresos/Discurso_%20Rector_VII%20CONGRESO_%2026_agosto_2003.pdf.
- Reyes, L.; Salcedo, L. & Perafán, G. (1999). *Acciones y creencias: tesoro oculto del educador*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodrigues, A, Asnar, E. & Jablonski, B. (2002). *Psicología social*. México: Trillas.
- Ruiz, C, & Torres, V. (2005). La enseñanza de la investigación en la universidad: el caso de una universidad pública venezolana. En: *Investigación y postgrado*, 20(2), pp. 13-34.
- Sagan, C. (2000). *El mundo y sus demonios: La ciencia como una luz en la oscuridad*. 10 reimpresión. Santafé de Bogotá: Planeta Colombia.

- Salking, N. J. (1998). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Sánchez, R. (2002). *Actitud científica en el docente universitario de postgrado*. En: http://www.ideasapiens.com/actualidad/cultura/educacion/la_actitud_%20cientifica%20docente_%20universitario.htm.
- Serrano, J. F. (1997). Nacen, se hacen o los hacen. Formación de investigadores y cultura organizacional en las universidades. *Nómadas*, 7, pp. 52-62.
- Vásquez, A. & Manassero, M. A. (1996). Factores determinantes de las actitudes relacionadas con la ciencia. En: *Revista española de pedagogía*, 54(203), pp. 43 -77.

Apéndice

Escala de actitudes hacia la investigación en docentes de metodología de la investigación

A continuación Ud. encontrará una serie de afirmaciones relacionadas con la investigación científica. En la columna correspondiente señale con una X la respuesta con la cual se sienta más identificado. No piense mucho su respuesta. No hay respuestas buenas ni malas.

- 1. Muy en desacuerdo
- 2. En desacuerdo
- 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 4. De acuerdo
- 5. Muy de acuerdo

No.	Item	1	2	3	4	5
1	Prefiero trabajar en equipo.					
2	Me gusta buscar información.					
3	La investigación es una carga para el docente.					
4	La investigación aporta conocimiento nuevo.					
5	Me gusta escribir sobre investigación					
6	Investigación y creatividad están relacionadas.					

Apéndice

No.	Ítem	1	2	3	4	5
7	Me capacito en forma permanente					
8	La investigación requiere el hábito de leer.					
9	La investigación contribuye al avance de la ciencia.					
10	La investigación tiene reconocimiento social.					
11	La investigación contribuye a resolver los problemas actuales.					
12	Utilizo métodos científicos para acceder al conocimiento.					
13	Investigación, docencia y extensión no tienen relación.					
15	La investigación requiere capacidad de síntesis.					
16	La investigación contribuye a detectar errores de la ciencia.					
17	La investigación sólo confirma lo que ya se sabe.					
18	La investigación contribuye a corregir errores del sentido común.					
19	La investigación facilita la interacción entre disciplinas.					
20	Para hacer investigación es necesario tener motivación propia					

No.	Item	1	2	3	4	5
21	La investigación es una actividad fascinante.					
22	La investigación contribuye al reconocimiento de las instituciones.					
23	A los estados y a las universidades les corresponde hacer investigación.					
24	La investigación interdisciplinaria es más eficiente.					
25	La investigación requiere pensamiento crítico.					
26	Me gusta el trabajo sistemático de la investigación.					
27	La investigación requiere disciplina.					
28	La investigación implica interés por el conocimiento.					
29	Es complicado investigar.					
30	La interacción con otros profesionales facilita la investigación.					
31	Tengo en cuenta las normas morales y éticas.					
32	La investigación es difícil.					
33	Un buen observador puede llegar a ser un buen investigador.					

Apéndice

No.	Ítem	1	2	3	4	5
34	La investigación requiere tiempo.					
35	Corroboro el conocimiento por mí mismo.					
36	El conocimiento hace al hombre cada vez más humilde.					
37	La investigación me genera ansiedad.					
38	La investigación es propia de los países desarrollados.					
39	La investigación me aburre.					
40	La investigación no debería incluirse en los planes de estudio.					
41	La investigación es una actividad frustrante.					
42	Investigar es costoso económicamente.					
43	Me gusta compartir información de investigación con mis pares.					
44	Los aportes de la investigación son limitados.					
45	Investigación y curiosidad están relacionadas.					
46	La investigación contribuye a la solución de problemas.					

No.	Item	1	2	3	4	5
47	Veo que investigar es fácil.					
48	Observando la realidad se me ocurren ideas de investigación.					
49	No me considero capacitado para investigar.					
50	La investigación es rentable en términos económicos.					
51	Leo informes de investigación.					
52	Me esfuerzo por comprender procesos investigativos.					
53	La investigación implica trabajo duro.					
54	Comunico mis ideas sobre investigación.					
55	La investigación contribuye a producir nuevos bienes y servicios.					
56	Evaluó investigaciones con alguna frecuencia.					
57	Que investiguen quienes tienen alta capacidad intelectual.					
58	Socializo mis actividades investigativas.					
59	Reconozco diferentes enfoques teórico-metodológicos en investigación.					

Apéndice

No.	Item	1	2	3	4	5
60	Participo en investigaciones con profesionales de otras disciplinas.					
61	Para hacer investigación es necesario ser metódico.					

S E G U N D A P A R T E

*Ideas
y aportes
metodológicos*

Complementariedad metodológica en la investigación social. Una propuesta de integración¹²

GLORIA MARLEN ALDANA DE BECERRA

“Lejos de ser incompatibles los métodos cuantitativos y cualitativos están inextricablemente entrelazados”.

Kenne Th. Howe

Resumen: El presente artículo realiza una síntesis del debate acerca de la investigación en ciencias sociales, desde los paradigmas cuantitativo y cualitativo y plantea la posibilidad de investigar con modelos integracionistas. Se revisan los motivos por los cuales se han estudiado las ciencias sociales desde la perspectiva del paradigma de las ciencias naturales y las razones para superar esta dicotomía imperante en la modernidad. Así mismo, se revisan las características de la racionalidad cuantitativa y cualitativa en la construcción de conocimiento y se plantea la complementariedad metodológica como una opción para investigar en el campo de las ciencias sociales, a condición de que se mantenga el rigor científico de cada una de las orientaciones.

¹² Este capítulo fue publicado originalmente como artículo en la revista *Pedagogía y Saberes*, 26, pp. 51 -56.

Palabras clave: Investigación multimétodo, investigación social, métodos integracionistas, pluralismo metodológico.

Abstract: *This article contains a summary of the debate about research social science from the quantitative and qualitative paradigms and raises the possibility of researching with integrationist models. Reasons of studying methods in social sciences from the perspective of natural science paradigm and the reasons to overcome this prevailing dichotomy in modernity age are reviewed. Also, the characteristics of quantitative and qualitative rationality in the construction of knowledge are reviewed. Because of the complexity of the subject matter of the social sciences and the contributions that each of the approaches makes to the process of understanding the social phenomenon, the proposal of methodological complementarity as an option for research in the field of social sciences, provided to maintain scientific rigor in each of the guidelines is offered. On the other hand, it refers to the influence of teacher's epistemological conceptions in science education and research.*

Keywords: *Multimethod research, social research, methods integrationist, methodological pluralism.*

El debate sobre el método más apropiado para investigar la realidad social ha ocupado la atención de muchos pensadores e investigadores, hasta devenir en una permanente inquietud acerca de la cientificidad de la investigación en las ciencias sociales. Aún en la actualidad, en espacios académicos y científicos, los investigadores se ven enfrentados a la dicotomía entre lo cuantitativo y lo cualitativo, dos sólidas tradiciones que se presentan al investigador social como grandes pirámides enfrentadas la una a la otra, muchas veces vistas como antagonicas e irreconciliables y sin posibilidades de discusión y cooperación (Mardones & Ursua, 2003).

La propuesta de complementariedad puede considerarse una opción válida en la investigación social, frente a las anteriores tradiciones que abordan la realidad social a partir de un proceso único, de carácter excluyente y desde una mirada unidimensional. Superar esta dualidad da lugar a plantear la posibilidad de integración desde los métodos, con el fin de lograr una lectura más *objetiva* de la realidad, en el entendido de que el método o los métodos han de contribuir a dar cuenta del objeto de estudio y no el objeto de estudio ajustarse a los métodos.

La racionalidad en el paradigma positivista

Con Descartes se asumieron varios postulados, entre ellos, la creencia de que el mundo material puede ser descrito objetivamente, que la propiedad esencial de los seres corpóreos es la extensión y que la estrategia más adecuada para conocer es el método hipotético-deductivo. Como consecuencia, el paradigma científico positivista o paradigma explicativo causal se ha caracterizado por aceptar el determinismo de los hechos, alcanzar la explicación causal básicamente por métodos estadísticos y matemáticos, valorar y privilegiar la formulación impersonal de los resultados de investigación y desconocer la apreciación del sujeto investigador como elemento activo, en aras de la objetividad.

La pretensión de aplicar el modelo de investigación de las ciencias naturales a las ciencias sociales, llevó a Emilio Durkheim, autor de las reglas del método sociológico, a sugerir que el sociólogo debe adoptar la actitud del físico, del biólogo, del químico; que las dinámicas sociales se deben asumir como cosas, para leer la realidad sin deformarla y que cuando el investigador entra en una región inexplorada debe estar preparado para descubrir las leyes que la rigen (Torres, 1998).

Así, la ciencia positiva plantea que fuera del sujeto cognoscente hay una realidad externa y objetiva capaz de dejarse conocer y que nuestro aparato cognoscitivo debe funcionar como una cámara fotográfica que lee esa realidad. Con el método científico, como táctica privilegiada para la construcción de conocimiento, se han logrado grandes desarrollos en el campo de la ciencia y la tecnología. Según Russell (1983) las tentativas del hombre de ciencia son tentativas no dogmáticas, se basan en pruebas, no en la autoridad ni en la intuición. De esas tentativas han surgido los aviones, el transistor, la conquista del espacio, la bomba de oxígeno, la cirugía aséptica, la aspirina, la energía atómica, los automóviles, la informática, el Internet, la clonación. El conocimiento del universo físico progresa de manera exponencial, lo físico deja de ser un enigma metafísico y se vuelve más asequible a la humanidad.

En el contexto de la ciencia positiva, la premisa es la afirmación fuerte y exclusiva del individuo, del singular, de lo particular. La vida social se convierte en competición por la existencia. La competencia se convirtió en valor moral, del que dependen prácticamente todos los demás: el trabajo, el ahorro y la constancia (Sennett, 2003). El desarrollo está centrado en el progreso material ilimitado, en el crecimiento económico y tecnológico, ligados a un poder sin rostro (Martínez, 1999).

Hay que reconocer que los presupuestos de la ciencia positiva han contribuido a la evolución del mundo, han generado cambios en las condiciones de la vida de las personas, de la cultura y de la política. Se ha ganado en eficiencia y confort, el hombre ha dejado de ocuparse de tareas tediosas y ha pasado a administrar iniciativas. Sin embargo, la investigación planteada desde ahí es eficiente para captar estructuras *estáticas* de la realidad, para observar rasgos de extensos grupos sociales y operar en condiciones controladas, pero no es suficiente para comprender la complejidad de la realidad social, ni para

que los diferentes grupos humanos desarrollen sus capacidades y alcancen un nivel adecuado de vida.

Como lo plantean Bonilla-Castro & Rodríguez (2004) los problemas que atañen a las ciencias sociales están lejos de resolverse, se tornan cada vez más complejos e involucran crecientes sectores de la población, especialmente en los denominados países en vía de desarrollo. Los avances tecnológicos no guardan coherencia con el desarrollo social y humano. Encontramos escenarios cada vez más empobrecidos, más violentos, menos solidarios y más desorganizados. Al parecer hemos perdido la capacidad de responder en forma creativa y efectiva a los problemas sociales.

El enfoque positivista ha sido cuestionado por pensadores como Dilthey, quien en el siglo XIX planteó la polémica entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias del espíritu (Gadamer, 1993). Para Dilthey, el conocimiento del hombre, en cuanto ser histórico y social, no puede ser reducido a la lógica de las ciencias naturales. A las ciencias sociales las llamó ciencias del espíritu, cuyo objetivo no es el ambiente físico y externo del hombre, sino el medio histórico y cultural en que se encuentra y los significados construidos individual y colectivamente. Según Dilthey, la realidad social debe ser comprendida desde dentro, a diferencia de la naturaleza que es externa y ajena, y dice que medir el ambiente externo es mucho más fácil que medir los sentimientos, los afectos, las percepciones y los imaginarios de los seres humanos (Gadamer, 1993).

Prigogine & Stengers (2003) plantean que el siglo XX presenció la hegemonía del paradigma de la ciencia clásica, la simplificación, sus desarrollos en espacios desconocidos. Igualmente presenció la crisis de esa misma ciencia, pero actualmente se demandan alianzas, incluso inesperadas, entre la historia de los hombres, la historia de sus sociedades y sus conocimientos e intereses.

La racionalidad en el paradigma cualitativo

Quienes han asumido el paradigma cualitativo, desde sus diferentes posturas, como la forma de investigar en ciencias sociales, plantean, siguiendo la tradición aristotélica, que lo social no sólo tiene una causa eficiente sino una causa final: *un para qué*; desde donde es, además de posible, necesario comprender la realidad. La investigación cualitativa se distancia de la hegemonía del método científico y de la investigación empírica y se abre a la posibilidad de comprensión e interpretación de los fenómenos humanos y de las realidades que suscitan su comportamiento, desde miradas distintas a la racionalidad positivista, desde el sentir de sus actores.

La investigación cualitativa admite unas características de cientificidad diferentes. Reconoce, entre otros aspectos, la subjetividad como condición del conocimiento, la validez estratégica de los métodos (con un fin), la confiabilidad en las fuentes (no en los instrumentos), la sistematicidad (en la construcción teórica) y la comunicabilidad mediante múltiples lenguajes. Se aceptan diferentes apropiaciones conceptuales y metodológicas que se ofrecen al investigador a manera de herramientas, que no están limitadas por criterios académicos sino por la realidad social y por la intencionalidad de los actores.

A la investigación cualitativa se le atribuyen varias características: la capacidad de dar cuenta de procesos diacrónicos de la realidad social, el analizar en profundidad los fenómenos de estudio, no descomponer la realidad social en sus partes sino buscar su identidad en la estructura de las relaciones que mantienen sus elementos, estudiar la realidad en su espontánea constitución sin instrumentos que la modifiquen o la desnaturalicen y de operar por inducción no por deducción. Igualmente se le atribuye una decidida importancia a la interacción con el medio social (Bericat, 1998).

Kuhn (1992) advierte que sujeto y objeto pueden estar más cerca de lo que muchos empiristas están dispuestos a admitir. Según él, la más imparcial de las observaciones no deja de tener un objetivo. Cada investigador hace una lectura de la realidad desde su propio ángulo, los científicos utilizan teorías y suposiciones preexistentes para plantear interrogantes que los conducirán a nuevos datos. Así mismo, de la forma como se plantee una incógnita serán los resultados y siempre estará presente la intencionalidad del investigador, mediatizada por algún tipo de interés científico o no.

La realidad natural y la realidad social son dos entidades diferentes. La primera está determinada por leyes que fundamentan la búsqueda de la causalidad entre los fenómenos (Cambell, D. & Stantle, 2001). La segunda se configura a partir de normas de comportamiento negociadas o impuestas. La realidad social es un producto humano, sujeto a tendencias institucionalizadas del comportamiento, que varían con el tiempo y con la evolución de las culturas.

La realidad social tiene muchos lugares de producción de conocimiento. Una clasificación puede incluir el lugar de las condiciones sociales, las representaciones sociales, las transformaciones, la intencionalidad, la elección, la autodeterminación, la creatividad, la autorrealización, las actitudes, los sentimientos humanos, derivados del universo simbólico de los sujetos. Los procesos mencionados son complejos, por lo tanto para su análisis todo modelo matemático aplicado exclusivamente resulta insuficiente y termina empobreciendo el significado de los hechos. Ya no se trata de elementos físicos y aislados sino de estructuras dinámicas, objetos de la percepción, que involucran diversas estructuras y que adquieren significados diferentes en momentos y en espacios diferentes.

La investigación cualitativa asume como imperativo la interacción con los actores involucrados, con el fin de lograr

conocimientos intercambiables y útiles para abordar las problemáticas. El investigador registra situaciones, actitudes, creencias, pensamientos, sentimientos y necesidades. De esta forma, se pretende liberar el potencial creativo de los miembros de las comunidades y movilizar recursos para la solución y/o comprensión de sus problemas.

Según Pardo & Cedeño (1998) el conocimiento interactivo se incrementa al compartir experiencias de la vida diaria, que posibilitan comprender antecedentes históricos y culturales que afectan a la sociedad e influyen en su comportamiento. Con la interacción se amplía la solidaridad entre grupos y personas para realizar acciones en beneficio de todos.

Posibilidades de integración de los métodos en investigación social

Aunque existen razones teóricas y metodológicas que expliquen la dualidad metodológica en las ciencias sociales, esta separación limita el alcance de las descripciones, comprensiones o explicaciones, críticas o legitimaciones de la realidad social. Cada una de las metodologías, cuantitativa y cualitativa, hacen importantes aportes a la construcción de conocimiento, pero su uso rígido limita la investigación al impedir el uso de estrategias necesarias en cada proceso investigativo concreto y por lo tanto, se dificulta llegar a conocimientos más completos y veraces (Bericat, 1998 y Bonilla-Castro & Rodríguez, 2004).

Asumimos con Bericat (Ibíd.) que la integración requiere llevar a cabo una sensata de-construcción que permita la construcción de conocimiento desde diferentes ángulos. La lógica de la integración reconoce el mérito de cada método en su respectivo ámbito, cree posible y fructífera su aplicación complementaria para el estudio de los fenómenos sociales, reconoce que por lo menos en algunos casos es útil y posible.

Por lo tanto, el investigador puede orientar sus actitudes investigativas hacia una lógica de la distinción o hacia una lógica de la conveniencia. La lógica de la *distinción* sostiene que sólo una de las metodologías es válida y que la otra estaría al servicio de ésta. En la lógica de la *conveniencia*, se valoran por igual los aportes de cada metodología, lo que no significa que se le otorgue a ambas un valor universal, sino que suelen aplicarse en ámbitos específicos, es decir, en el estudio de determinados fenómenos y al servicio de determinados intereses, que bien pueden ser técnicos, críticos o emancipatorios.

Dada la complejidad de los objetos de estudio en las ciencias sociales, las condiciones para la integración de los enfoques cuantitativos y cualitativos se dan en la investigación a través de la dimensión metodológica. Como plantea Orti (Citado por Bericat, 1998) la complementariedad metodológica se ha de concebir como complementariedad por deficiencia, centrada en los alcances, limitaciones y características de cada paradigma.

Las posibilidades de integración pueden darse por el principio de *consistencia*, de unidad dialéctica y desde el estatuto del método. La consistencia interna, entendida como la unidad dentro de la variedad en un proceso investigativo, y la unidad dialéctica, como relación entre lo subjetivo y lo objetivo, en tanto lo uno contiene a lo otro y viceversa, como unidad de contrarios. La perspectiva de complementariedad de las metodologías cuantitativa y cualitativa en la investigación social brinda elementos que pueden ponerse al servicio de una u otra postura, con el fin de lograr un nivel de comprensión y/o explicación más amplio. Desde lo cuantitativo se logra la explicación causal y desde lo cualitativo se busca la comprensión del significado, de los valores, de las representaciones que construyen los actores sociales acerca de los fenómenos naturales y sociales.

La complementariedad de los métodos demanda al investigador una postura frente a esta opción investigativa. Esta postura puede orientarse por una serie de actitudes, como admitir que ninguna perspectiva es superior a otra e intentar un proceso de síntesis a través de las diferentes combinaciones, en el cual se potencien las fortalezas de cada uno de los paradigmas, desmitificar la eficiencia del método científico como única estrategia para construir conocimiento.

Igualmente se plantea la necesidad de adoptar una postura de contingencia, para examinar las particularidades del contexto de la investigación, con el fin de elegir los métodos y las técnicas que se adecuen mejor al objeto de estudio. Así mismo, asumir que es posible, desde la diferencia, diseñar formas más eficientes para aprehender la realidad social (Morgan, 1997 & Bericat, 1998).

La integración a partir de los métodos, además del principio de utilidad, requiere una actitud de “*prudencia metodológica*, sin la cual no tendría sentido hablar de verdaderos diseños multimétodo sino, más bien de meras yuxtaposiciones desordenadas o absurdos agrupamientos técnicos” (Bericat, ibíd. p. 56). Esta prudencia implica dos momentos: la *deconstrucción* de las dimensiones básicas, tradicionalmente asociadas a cada uno de los paradigmas y la *reconstrucción* de esas dimensiones en un sólo diseño coherente.

La deconstrucción de lo cuantitativo y lo cualitativo incluye dimensiones metodológicas puras como el tiempo, en tanto que diacrónico o sincrónico con respecto al objeto de estudio; el espacio, si se opta por una consideración intensiva o extensiva; el punto de vista del investigador, si subjetivo u objetivo; el modo de conceptualizar la naturaleza del objeto, desde el análisis o desde la síntesis; el proceso de construcción teórica, si se inicia desde lo deductivo o lo inductivo y si la técnica a utilizar ha de tener un componente de reactividad o

de neutralidad frente al fenómeno a investigar.

Estas dimensiones permiten caracterizar el perfil metodológico de la investigación y direccionar la ruta a seguir para el logro de los resultados, pero lo importante, es la posibilidad que se presenta al investigador de aplicar consciente y explícitamente diseños integracionistas, si así lo considera pertinente.

Morgan (1997) plantea que existen diferentes motivos para la integración de métodos en un mismo diseño de investigación y propone tres estrategias de integración: la *complementación*, la *combinación* y la *triangulación*. La *complementación* permite contar con una imagen cualitativa y una cuantitativa del objeto de estudio. Cada lectura revela diferentes aspectos del hecho investigado, lo cual permite complementar su conocimiento. Un ejemplo de *complementación* es la comparación de dos estudios de un mismo objeto, uno cuantitativo y otro cualitativo; la *complementación* se da en la integración de los resultados.

La *combinación* permite aprovechar las fortalezas de un método para compensar las debilidades del otro. En este caso, se recomienda *prudencia* en la interpretación de resultados, se ha de respetar el contexto de la investigación ya sea cuantitativa o cualitativa, por ejemplo, la aplicación de los resultados de la observación participante como base para estudios de tipo cuantitativo.

En la *triangulación o convergencia* es posible incluir los dos métodos en una misma investigación. En la estrategia de triangulación, cuanto mayor sea la diferencia de los métodos que muestran idénticos resultados mayor será la evidencia de su veracidad. El componente integrador de esta estrategia está dado por la posible convergencia o divergencia de los resultados y su legitimidad se sustenta en el reconocimiento de que ambas perspectivas pueden ofrecer resultados coherentes de la realidad que se estudia. Cerda (1996) propone una triangula-

ción desde la lectura de varios investigadores, con posiciones y concepciones diferentes. La aplicación de la triangulación puede darse desde la medición múltiple o la contrastación de hipótesis utilizando diferentes métodos.

Los *enfoques mixtos*, mencionados por Hernández, Fernández & Baptista (2006), son sólo posibles elecciones y opciones para abordar un problema de investigación, pero el método por sí mismo no puede considerarse válido o no válido. La validez es una condición de los datos recolectados, de los análisis de los mismos y las explicaciones o conclusiones a que se haya llegado en contextos y propósitos específicos. Así, los enfoques mixtos no promueven la polarización de enfoques sino la innovación en las ciencias.

De esta manera se admite que en la complejidad de los objetos de estudio de las ciencias sociales, es pertinente la complementariedad metodológica, a condición de que se cumpla con el rigor científico y la adaptación a las necesidades del objeto de investigación. Así mismo, es importante evidenciar el interés que orienta la investigación.

La enseñanza de la investigación en la educación superior

De otra parte, dada la importancia de la investigación en la educación superior para el proceso formativo de profesionales y para la construcción de conocimiento, se requiere formar investigadores o por lo menos personas sensibles a la investigación. Como plantea Raminger (2007), es imprescindible una enseñanza adecuada, con el fin de brindar las herramientas congruentes e indispensables para la formación de investigadores y/o usuarios de la misma. No obstante, es fácil ver como algunos docentes asumen como válido solamente el enfoque epistemológico en que fueron formados y desconocen o des-

califican otras posturas igualmente válidas en investigación, sin tomar en consideración las problemáticas e intereses propios de las áreas disciplinares ni de los estudiantes.

En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la investigación debe darse en un clima de interacción entre estudiantes y docentes, no sólo en un vínculo de saberes teórico-conceptuales, sino de experiencias, expectativas, habilidades y aptitudes acerca de la construcción de conocimiento (Adúriz-Bravo, A. (2004). A decir de (Rizo, s. f.) "...la investigación no debe ni puede ser transmitida como un objeto, sino que ha de entenderse como un proceso en constante desarrollo, como un permanente abrir y cerrar, como un camino fundamentado en preguntas que darán lugar a nuevas interrogantes... enseñar a investigar investigando requiere de una alta dosis de entusiasmo y hasta pasión por parte del docente" (p. 23).

No es fácil crear un clima de entusiasmo en el aula de clase si docentes y estudiantes no tienen puntos de encuentro porque hablan lenguajes diferentes. En tales casos el vínculo se da de manera artificial en torno a la nota, por ejemplo, o a las relaciones de empatía entre docentes y estudiantes sin que medie una comprensión real del proceso investigativo. Esto hace que las asignaturas de investigación no dejen una huella positiva en los estudiantes ni aporten a la producción de conocimiento y que tampoco contribuyan a apropiar adecuadamente valores científicos e investigativos.

Asumimos con Rizo (Ibíd.) que la enseñanza de la investigación debe contribuir a formar sujetos epistémicos, reflexivos en torno a lo que hacen, personas con capacidad de hacerse preguntas a partir de supuestos. Para ello es necesario asumir la investigación como una actividad práctica y no como la enseñanza de métodos y técnicas.

En síntesis, reconocer la complementariedad metodológica en la investigación social, en el contexto de la formación

investigativa, pasa por la reflexión en torno a las concepciones epistemológicas de los docentes y a sus actitudes hacia la investigación; involucra aspectos como el reconocimiento de los preconceitos de los estudiantes, de sus expectativas y motivaciones hacia temas específicos, así como evidenciar sus vacíos conceptuales. Igualmente, implica reconocer la posibilidad de construir objetos de conocimiento de manera subjetiva e intersubjetiva y admitir diversas formas de abordarlos, pero esto no puede darse desligado de la práctica investigativa por parte del docente. Una cosa más, lo que orienta realmente al investigador es el tipo de pregunta que se formule: si por la explicación o por el sentido.

Referencias

- Adúriz-Bravo, A. (2004). La muerte en el Nilo. Una propuesta para aprender sobre la naturaleza de la ciencia en el aula de ciencias naturales de secundaria. En: Perafán, G. *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, S. (2004). *Más allá del dilema de los métodos*. 2004. Bogotá: Norma
- Cambell, D. & Stantle, J. (2001). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Cerda, H. (1996). *La investigación total. Unidad metodológica en la investigación científica*. Bogotá: Magisterio.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Tecnos.

- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método*. Bogotá: Trillas.
- Mardones, J. M. & Ursua, M. (2003). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks: California, USA: Sage.
- Pardo, G. & Cedeño, M. (1998). *Investigación en salud. Factores sociales*. Bogotá: McGraw Hill.
- Prigogine, I.; Stengers, I. (2004). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza.
- Raminger, L. (2007). *La iniciación científica. El compromiso de enseñar a investigar*. En: www.bioetica.org/umsa/profesores/raminger.htm
- Rizo, M. (s. f.). Enseñar a investigar investigando. Experiencias de investigación en comunicación con estudiantes de la licenciatura en comunicación y cultura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. En: <http://departamento.pucp.edu.pe/comunicaciones/images/documentos/cap01-mrizo.pdf>
- Sennett, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Russell, B. (1983). *El conocimiento humano*. Barcelona: Orbis.
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: UNAD.

La sistematización de experiencias. Presupuestos epistemológicos y procesos metodológicos

ALFONSO TORRES CARRILLO
NYDIA CONSTANZA MENDOZA R.

Resumen: En este artículo se presenta la perspectiva y metodología de la sistematización de experiencias generada en el marco de la línea de investigación: *Memoria, Identidad y Constitución de Sujetos* del grupo de investigación, "Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales" de la Universidad Pedagógica Nacional, en estrecho diálogo y cooperación con el equipo de Dimensión Educativa, en particular con Lola Cendales. El objetivo es presentar algunas bases históricas, epistemológicas, conceptuales y metodológicas que contextualizan y dan pistas a quienes se interesen en desarrollar procesos de sistematización. El escrito está organizado en cinco apartados: una breve reconstrucción histórica de los sentidos que han justificado y orientado la sistematización de experiencias; las diferentes posiciones epistemológicas desde las cuales se ha sustentado; nuestra conceptualización sobre la sistematización de

experiencias; cuatro rutas metodológicas para el desarrollo de un proceso de sistematización, cada una con sus fases y momentos y algunos procesos y criterios para el análisis, la interpretación y la presentación de resultados.

Palabras clave: Sistematización de experiencias, prácticas educativas sociales.

Abstract: *This article shows the perspective and methodology for systematizing experiences generated in the framework of the research line, "Memory, Identity and Subjects Constitution" from the research group: "Subjects and new narratives in research and teaching of social sciences" pertaining to Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, in a close dialogue and cooperation with the Educational Dimension team, particularly with Lola Cendales. This, aims to present some historical background, epistemological, conceptual and methodological basis that offer a context and give clues to those interested in developing systematizing processes. The paper is organized into five sections: a brief historical reconstruction of what it has justified and oriented systematizing of experiences, the different epistemological positions that have supported this methodology and our concept in 'systematizing of experiences'. Also, four methodological routes for developing a systematic process, all of its phases and moments and some processes and criteria for analyzing, interpreting and presenting results.*

Keywords: *Systematizing of experiences, social educational practices.*

Bajo las designaciones de sistematización de la práctica, sistematización de experiencias o sistematización "a secas", se ha venido gestando en América Latina desde la década del ochenta del siglo pasado, una modalidad participativa de producción de conocimientos sobre las prácticas educativas y sociales. En diferentes campos profesionales y de acción social como la educación de adultos, el trabajo social y

la educación popular, la sistematización ya forma parte de su trayectoria; en otros como la educación formal y la cooperación para el desarrollo, empiezan a emplearse (Cifuentes, 1999 y De Souza, 2008).

La sistematización de experiencias no es una metodología unitaria y homogénea. Desde su emergencia, han coexistido conflictivamente diferentes maneras de entenderla, así como razones para justificarla y perspectivas epistemológicas desde las cuales fundamentarla; de igual forma, son múltiples las maneras de operativizarla metodológicamente. La sistematización es actualmente un campo intelectual autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas; ello se evidencia en la existencia de redes y programas permanentes, en la proliferación de publicaciones especializadas, de eventos de formación y la creciente demanda de asesorías y apoyos por parte de grupos e instituciones que desean sistematizar sus prácticas y experiencias (Torres, 1996).

Por tanto, exponer los presupuestos epistemológicos, características y procesos metodológicos de la sistematización plantea la exigencia de explicitar el lugar de enunciación y punto de vista de los autores que la han abordado. En consecuencia, el presente artículo contiene la perspectiva y metodología generada en el marco de la línea de investigación: *Memoria, Identidad y Constitución de Sujetos*, del grupo de investigación “Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales”, de la Universidad Pedagógica Nacional en estrecho diálogo y cooperación con el equipo de Dimensión Educativa, en particular con Lola Cendales.

Para ello se presentan algunas bases históricas, epistemológicas, conceptuales y metodológicas que contextualizan y dan pistas a quienes se interesen por desarrollar procesos de sistematización. El escrito está organizado en cinco apartados: en el primero se realiza una breve reconstrucción histórica de

los sentidos que han justificado y orientado la sistematización de experiencias; en segundo lugar, se presentan las diferentes posiciones epistemológicas desde las cuales se ha sustentado; en tercer lugar se da cuenta de nuestra conceptualización sobre la sistematización de experiencias; en cuarto lugar, se presentan cuatro rutas metodológicas para el desarrollo de un proceso de sistematización, cada una con sus fases y momentos. Finalmente, se definen algunos procesos y criterios para el análisis, la interpretación y la presentación de resultados, en el marco de un proceso de sistematización.

Emergencia de la sistematización como modalidad investigativa

Aunque no existe todavía una investigación exhaustiva sobre la configuración histórica de la sistematización, algunos de sus exponentes contemporáneos (Ayllón, 2002 y Jara, 2006) hacen recuentos y retrospectivas que coinciden en señalar que sus antecedentes se remontan a las alternativas sociales, educativas, profesionales y culturales, que a partir de la década de los sesenta del siglo pasado surgieron frente al modelo desarrollista impuesto desde Estados Unidos a los países de América Latina desde la posguerra.

Efectivamente, el carácter funcional de dichas políticas en la expansión del capitalismo en nuestros países, se evidenció con el triunfo de la Revolución Cubana y la proliferación de conflictos y luchas sociales a lo largo y ancho del continente. La irrupción en el mundo universitario, en dicha coyuntura, de teorías críticas de análisis social –en particular el marxismo–, dio elementos para fundamentar el cuestionamiento al desarrollismo, a la vez que inspirar prácticas alternativas al mismo. En consecuencia, surgieron diversas prácticas sociales inspiradas en la educación popular, la teología de la libera-

ción, la comunicación popular, la psicología de la liberación y la investigación-acción-participativa; en algunos casos encontraron eco al interior de facultades de educación, trabajo social, sociología y comunicación social.

La primera mención explícita a la categoría está en la ponencia referida a la sistematización de las prácticas profesionales de los trabajadores sociales que presentó el chileno Diego Palma al IV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Trabajo Social, realizado en San José de Costa Rica en 1974. La sistematización aparece como una posibilidad de construir conocimiento riguroso de las propias experiencias de los profesionales, desde el cual mejorar su intervención. En el mismo sentido se orienta el libro de María Mercedes Gagnetten titulado: *Hacia una metodología de la sistematización de la práctica* (1978).

La radicalización de diversos campos de acción social durante la segunda mitad de los setenta y primera de los ochenta, como el propio trabajo social, la educación de adultos, la promoción comunitaria y la psicología social, llevó a que se expandieran las prácticas orientadas por intencionalidades de transformación y emancipación social (Henríquez, Villamán & Zaiter, 1999). Muy pronto surgieron las preocupaciones por analizar críticamente estas prácticas alternativas y por recuperar el saber generado desde estas, tanto con el fin de comprenderlas para fortalecerlas, como para comunicar sus aprendizajes a otros colectivos similares y a quienes iniciaban proyectos en los mismos campos de acción.

Fue así que simultáneamente, a lo largo de la década de los ochenta, surgieron propuestas de sistematización dentro del campo profesional del trabajo social (Morgan & Quiroz, 1986; Bernechea, González & Morgan, 1994), la educación de adultos (Garcés, 1989, la educación popular (Cadena, 1987; Martinic, 1987) y el trabajo popular (SEHAS, 1988). A mediados de la década se constituye el Consejo de Educación de Adultos de

América Latina (CEAAL), que afilia la mayoría de las instituciones que hacían educación popular en el continente y que se convierte en espacio de intercambio y reflexión en torno a sus problemáticas más relevantes, entre ellas la sistematización.

Al comenzar la siguiente década, la sistematización ya había sido adoptada y desarrollada por diversas instituciones como el Centro Latinoamericano de Trabajo Social (CELATS), el Consejo Regional de Fomento a la Educación de Adultos (CREFAL) (México), la Red ALFORJA (Centro América), el Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE) (Chile) y la Asociación Dimensión Educativa (Colombia); el propio CEAAL había creado el Programa Latinoamericano de Sistematización, liderado primero por Félix Cadena y luego por Oscar Jara.

Es en este periodo cuando se generaliza la realización de encuentros, seminarios y talleres de sistematización, se publican libros, revistas especializadas, antologías y manuales en torno a la sistematización (ver bibliografía). La metodología es incorporada a centenares de experiencias, proyectos, programas e instituciones educativas y de promoción social. También a lo largo de los noventa, algunas universidades incorporaron la sistematización de experiencias en los planes de estudio de carreras como trabajo social y pedagogía y en la formación postgradual en las mismas áreas. La década concluyó con la realización en Medellín de un seminario latinoamericano sobre sistematización de prácticas, organizado por la Fundación Universitaria Luis Amigó y el CEAAL, en el cual participaron más de doscientas personas de todo el continente (*La Piragua*, 16, 1999).

En estas reflexiones un tema recurrente ha sido el de ahondar en las motivaciones y justificaciones de la sistematización, cuyas principales argumentaciones podrían sintetizarse de la siguiente manera (Jara, 1994; Carvajal, 2006):

- Contribuye a comprender y mejorar las prácticas.
- Permite generar enseñanzas de la práctica, compartirlas y discutir las con otros colectivos que comienzan o ya realizan trabajos similares.
- Posibilita recuperar y ordenar el saber generado desde la práctica.
- Enriquece las reflexiones y discusiones de los colectivos que agencian las prácticas, contribuyendo a superar el activismo.
- Puede servir como base para elaborar conceptualizaciones y teoría emancipadora.
- Permite reconocer y apropiarse de metodologías de cambio social.
- Busca empoderar a las organizaciones y contribuir en la transformación de las relaciones de poder.
- Se constituye en sí misma, en una nueva experiencia formativa y enriquecedora de las subjetividades de los participantes.

Tendencias epistemológicas en la sistematización

La sistematización, como producción de conocimiento, implica una reflexión en torno a preguntas tales como: ¿qué tipo de conocimiento se produce desde la sistematización?, ¿cuál es el alcance teórico de la misma?, ¿cuáles concepciones de realidad y conocimiento sustentan la sistematización? Responder estas cuestiones nos lleva necesariamente al ámbito epistemológico. En tal sentido, el CEAAL solicitó en 1991 a Diego Palma la realización de un estado de la cuestión, cuyos resultados fueron publicados al año siguiente (Palma, 1992).

En dicho trabajo, de obligada consulta, el autor ratifica la existencia de la sistematización como una práctica específica y distinguible de otros esfuerzos de generar conocimiento sobre las prácticas sociales; sin embargo, encuentra que el término es

usado de modo ambiguo por los educadores populares y que entre las diferentes tendencias y enfoques existen influencias recíprocas. Por último, concluye que existe una unidad fundamental entre las diferentes posiciones, con respecto a su oposición flagrante a la orientación positivista que predomina en las ciencias sociales y a su identificación con la epistemología dialéctica (Palma, 1992: 14).

Ya en otro momento hemos señalado que tal “unidad epistemológica” no existe, que la identificación con el método dialéctico es más que un imaginario proveniente del momento fundacional de la educación popular que sirve para legitimar y dar coherencia a prácticas educativas e investigativas; más bien, para ese momento, lo único que unificaba a los sistematizadores era la ausencia de discusión epistemológica (Torres, 1996). Ello no significaba que en los documentos producidos no se buscara fundamentar las propuestas desde diferentes perspectivas filosóficas y teóricas.

Transcurridas dos décadas de aquel estado del arte se ratifica la pluralidad de posturas epistemológicas frente a la sistematización. Estas van desde aquellas que exigen que la producción de conocimiento asuma los procedimientos del método científico, pasando por los que no se demarcan de las invocaciones al “método dialéctico”, hasta planteamientos inspirados en teorías fenomenológicas, hermenéuticas y posestructuralistas. A ellas nos referiremos a continuación, para luego explicitar la perspectiva epistemológica que respalda nuestra concepción y prácticas de sistematización.

María de la Luz Morgan y María Luisa Monreal, del CELATS, asumen la sistematización como “una forma de obtener conocimiento científico a partir de la realidad” (1991, p. 27), razón por la cual la propuesta metodológica corresponde a los pasos del método de investigación científica, claro está “guardando las distancias que impone el objeto y los objetivos” de la sistematización.

Para estas investigadoras el objeto de la sistematización es el proceso objetivo de la experiencia, donde intervienen la práctica profesional y la práctica del grupo popular; en tal sentido, los pasos buscan recuperar analíticamente dicho proceso. A partir de unas preguntas, de una explicitación de los referentes conceptuales producidos desde la experiencia y de una definición de “indicadores”, se recolecta la información necesaria, se analiza y se sintetiza. El conocimiento resultante de la sistematización son hipótesis que pueden ser confrontadas nuevamente con la práctica; esta podrá verificarla o modificarla accediendo a niveles de generalización mayores.

Por su parte, la propuesta inicial de sistematización del mexicano Félix Cadena (1987), tampoco se sale del esquema cientificista anterior. Aunque tiene el mérito de plantear el problema de la necesidad de producir saber de liberación desde la práctica de los sectores populares y el educador, el proceso sistematizador tiende a ser esquemático. Según éste autor, se ponen en juego por lo menos tres tareas en el proceso de sistematización: descripción de los hechos y procesos de la realidad, explicación de estos e instrumentación para la acción. Los pasos secuenciales para llevar a cabo las tres tareas confirman esta mirada lineal empírico-analítica de producir conocimiento, así como el esquema cerrado de análisis de las prácticas que el autor propone a partir de 10 componentes.

No muy distante es la posición de Teresa Quiroz y María Luz Morgan en 1983, quienes al preguntarse cómo puede la sistematización de experiencias particulares producir conocimientos teóricos generales, retoman algunos planteamientos de Antonio Gramsci sobre el conocimiento común y el concepto de lo concreto de Karol Kosik, para demarcar la diferencia tajante entre conocimiento común y conocimiento científico, colocando a éste como ideal a alcanzar desde la sistematización.

Las autoras puntualizan que el objeto de la sistematización no son dichas prácticas, sino la relación dialéctica entre determinada intención orientadora de la realidad, los supuestos que fundan la racionalidad de esa intención y las circunstancias particulares en las que se intenta (Quiroz & Morgan, 1983). En coherencia con el planteamiento anterior, sugieren que el punto de arranque operacional es identificar a lo largo de la historia de la experiencia, los objetivos específicos que orientan efectivamente las acciones del grupo; tales objetivos son asumidos como hipótesis de trabajo, algunas se mantendrán, otras se rechazarán y sucumbirán. Las autoras concluyen que el problema no es entonces aspirar a “sacar teoría de la práctica” porque toda práctica está montada sobre supuestos generales. Por eso, la sistematización solo produce “conocimientos generales” que pueden incorporarse y mejorar teorías sociales.

Desde otra perspectiva, Oscar Jara y el equipo de la Red Alforja han sido reiterativos en afirmar que la concepción metodológica dialéctica (CMD) es la que debe fundamentar las prácticas de educación popular y la sistematización de sus experiencias. Para Jara (1994), la CMD es una manera de concebir la realidad, de acercarse a ella para conocerla y de actuar para transformarla. La CMD entiende la realidad como un proceso histórico, como una totalidad conflictiva en movimiento; por ello, los sujetos de conocimiento no son externos a la realidad que investigan sino que guardan una relación dialéctica permanente. La sistematización desde la CMD debe partir del reconocimiento de la unidad entre práctica y teoría, entonces, para construir conocimiento transformador se debe partir de la práctica social, generar procesos de interpretación y abstracción de la misma para luego volver a la práctica para transformarla.

La posición de Martinic (1987) se ubica en una perspectiva diferente, al considerar que las prácticas de educación popular

están orientadas por “hipótesis de acción” en torno a la realidad o situación problemática sobre la que se quiere incidir, sobre los objetivos que se quieren alcanzar y sobre la manera como se espera hacerlo; en consecuencia, la sistematización debe reconstruir e interpretar dichas hipótesis.

Otra manera de comprender las prácticas por parte de Martinic es reconocerlas como conversaciones que establecen sus agentes; cada participante escucha, habla e interpreta su propia participación a partir de su lenguaje y realidad cultural. De este modo, para Martinic (1995), la sistematización busca dar cuenta de esta interacción comunicativa y de las acciones que implica; es un proceso de reconstrucción de lo que sus actores saben de su experiencia. A nivel metodológico, el autor chileno sugiere tres momentos: 1) analizar aspectos del contexto que estructuran e inciden sobre la práctica a sistematizar; 2) reconstruir la lógica de la práctica desde los sentidos que la organizan; 3) Reconstruir el devenir histórico de la experiencia y las mediaciones que la configuran.

Desde nuestra trayectoria en el campo de sistematización en la Universidad Pedagógica Nacional, hemos asumido una perspectiva interpretativa crítica; o en términos metodológicos, como investigación cualitativa y participativa. Dicha opción se ha construido también desde el diálogo fructífero con los debates provenientes del campo de las ciencias sociales y el diálogo con otros investigadores de universidades del país y de centros del CEAAL.

Si asumimos con Taylor & Bodgan (1992) que una metodología designa el modo como enfocamos problemas y la manera que buscamos sus respuestas, en las ciencias sociales han existido diversos paradigmas metodológicos, según las concepciones, supuestos e intereses que han orientado el trabajo de los investigadores sociales. Nosotros preferimos hablar de perspectivas o enfoques metodológicos, ya que expresan, no

tanto modelos ideales de investigación, sino tradiciones metodológicas que orientan la actividad investigativa de diversas disciplinas y corrientes teóricas; en nuestro caso, la sistematización se enmarca en un horizonte cualitativo crítico que comparte los siguientes rasgos:

Producción de conocimiento desde los sujetos de la experiencia

Frente a la ciencia social clásica en la cual se asume que la posición del investigador es la de observador externo a su objeto (sistema observado)¹³ como garantía de objetividad y control, la sistematización en perspectiva crítica, se constituye en *sistema autoobservador* donde los actores/observadores problematizan su realidad a través del diálogo con otros actores de la experiencia. En esta perspectiva, los investigadores/actores reflexionan sobre el carácter interpretativo y constructivo de su labor, desplazando el principio de objetividad por el de *reflexividad* según el cual se dialoga sobre los alcances y límites de su posición de observadores, de sus propias observaciones y de los objetos de conocimiento que construyen.

De este modo, la sistematización como modalidad participativa crítica, posibilita la emergencia de sistemas autoobservadores. Así, no sólo se superan las dicotomías entre objetividad-subjetividad, entre teoría-práctica, sino que también contribuyen a la formación de los actores observadores en sujetos de saber y de poder, en sujetos sociales críticos, reflexivos y conscientes de su capacidad constructiva y transformadora de los sistemas de los que hacen parte.

13 Inclusive, en la observación participante, la posición del investigador es la de un sujeto externo dentro de un sistema: un sistema con observador a domicilio (Gutiérrez y Delgado 1994, p. 151).

Noción y papel de la realidad social

Toda investigación parte de la noción de realidad que poseen quienes hacen investigación. Ya sea por sus marcos teóricos previos, su disciplina de conocimiento, la corriente de pensamiento o el sistema cultural al que pertenece, quien investiga nunca parte de cero frente a lo que estudia. Para los enfoques cualitativos, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros; el hecho de ser compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social.

Desde una perspectiva crítica, dicho orden de significados se construye a través de relaciones de poder; por tanto no hay lecturas de realidad neutrales y la propia construcción de significados es una arena de conflicto. La preocupación de las ciencias sociales será entonces, comprender dichas realidades desde el marco de referencia de las coordenadas culturales y políticas en las que se desenvuelven los actores.

No se trata del supuesto ingenuo (e imposible) de que quien investiga se pone en el lugar y asume la mirada de los sujetos investigados. La empatía que se busca, consiste en entrañar dialógicamente las estructuras de significación del colectivo social; produce una interpretación, una versión propia que actúa como espejo “impreciso, distorsionado, trizado” en el cual los actores sociales puedan reconocerse.

Estrategias de abordaje del problema

El abordaje de un proceso investigativo desde esta perspectiva combina diversas modalidades de acercamiento a los objetos de análisis para captarlos en su complejidad como síntesis de múltiples relaciones y potencialidades. Al reconocerse tal complejidad, se busca analizar de diversas formas lo estudiado, dentro de unos marcos amplios de organización conceptual, con el fin de reconocer y comprender las maneras como

los sujetos se representan, interactúan y construyen realidades sociales específicas, enmarcados en unos contextos y estructuras sociales y culturales más amplias (Szasz & Lerner, 1996).

Además, desde esta perspectiva de análisis, se reconoce que la producción de conocimiento es resultado de la interacción entre quien investiga y los sujetos que hacen parte de la situación investigada; por ello, en el marco de los procesos de sistematización, interesa volver objeto de reflexión cuánto hay de subjetividad en la investigación y en lo investigado, a su vez que reconocer cuánto hay de determinación (política, social y cultural) en quien investiga, en la investigación y en lo investigado (Ibáñez, 1994 & Von Foester, 1995).

Papel de quienes investigan y su relación con los sujetos

Dado el carácter cualitativo en el cual se inscribe nuestra propuesta de sistematización, la búsqueda del significado social generalmente lleva a que quien realiza la investigación se involucre activamente con el grupo que investiga. Desde una perspectiva crítica, investigadores y colectivos sociales se forman y se transforman en el proceso de investigación.

Un elemento definitorio de la investigación cualitativa es buscar cercanía y comunicación con las personas que estudia como único medio de conocer a profundidad sus acciones, percepciones y representaciones. En consecuencia, quienes realizan este tipo de abordajes, son sensibles a los efectos que produce su presencia en el contexto de estudio.

La sistematización como re-construcción de sentidos de la experiencia

Las prácticas sociales y educativas no existen como hechos objetivos independientes del conjunto de interpretaciones que de ella hacen sus actores. Estas se asumen como construccio-

nes colectivas de sentido en las que coexisten y compiten diversas lógicas, configurando un escenario complejo y contradictorio, el cual busca ser abordado desde la sistematización (Hleap & Zúñiga, 1996).

Ello significa que concebimos las prácticas sociales y educativas a sistematizar como realidades complejas, como construcciones históricas y de sentido donde confluyen factores y dinámicas objetivadas con procesos e interacciones subjetivas; las prácticas poseen una institucionalidad (objetivos, proyectos, acciones, estructuras administrativas y operativas, etc.) y a la vez son una construcción simbólica intersubjetiva, que le confiere sentido a las acciones, relaciones y experiencias de sus agentes.

Esta unidad objetivo-subjetiva de las prácticas de acción social y educativa también están atravesadas por relaciones de poder, algunas de ellas generadas en escalas macrosociales que se expresan al interior de las instituciones y colectivos; otras que se generan en la misma dinámica y constituyen identidades y efectos sobre el entorno inmediato de la organización o el grupo. La sistematización busca dar cuenta de esa interacción entre contextos, prácticas y sentidos. Apunta a reconocer aquellos procesos que provienen de las relaciones y significaciones institucionalizadas, como aquellas relaciones y significantes instituyentes, que inciden en el contexto, a la vez que instituye nuevas significaciones a las prácticas estudiadas.

Hacia una conceptualización sobre la sistematización de experiencias

Teniendo en cuenta las reflexiones históricas y epistemológicas antes descritas, se entiende que aproximarse a la sistematización de experiencias como una práctica intencionada de generación de nuevo conocimiento sobre las prácticas edu-

cativas y sociales, parte de entender que coexisten variados conceptos en torno a la noción: “sistematización de una experiencia” y diversas comprensiones que suscita esta expresión, la cual puede entenderse desde un nivel básico -como la reconstrucción ordenada de la experiencia- o asumirse desde un nivel más complejo -como la producción de teoría- dependiendo del propósito del colectivo que se propone esta tarea.

Para la línea de investigación “Memoria, Identidad y Constitución de Sujetos” la sistematización de experiencias se entiende como una “modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre unas prácticas de intervención y acción social, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscribe” (Torres, 1999). Esta conceptualización, desde la cual se han adelantado varias sistematizaciones, permite identificar algunos rasgos que la caracterizan (Mendoza, Rincón, Barragán, Sierra & Torres, 2002).

Producción intencionada de conocimientos

La sistematización exige posicionarse respecto a cómo se entiende la realidad a sistematizar, el tipo de conocimiento que es posible producir y la estrategia metodológica coherente con ello. Implica hacer un “alto en el camino” para definir las preguntas y ejes temáticos en torno a los cuales se realizará la sistematización; diseñar una estrategia para reconstruir, analizar e interpretar la experiencia y socializar los avances.

Producción colectiva de conocimientos

La sistematización reconoce y contribuye a formar como sujetos de conocimiento a los propios actores involucrados en la experiencia. En tal sentido, supone un proceso formativo

permanente del equipo sistematizador, así como de la toma de decisiones colegiadas durante todo el proceso de indagación.

Reconoce la complejidad de las prácticas de acción social

Las experiencias objeto de una sistematización son mucho más que la sumatoria de objetivos, actividades, roles y procesos organizativos; pues están condicionadas por contextos políticos, culturales, sociales, en donde se configuran formas de relación y de acción entre sujetos. La sistematización busca reconstruir la complejidad de las relaciones que constituye cada práctica, privilegiando los significados que los actores le atribuyen y reconociendo las tensiones que entre éstos se presentan.

La sistematización produce un relato descriptivo de la experiencia

En un primer momento la sistematización busca producir un relato descriptivo de la experiencia; una reconstrucción histórica a partir de las diferentes miradas y saberes de sus protagonistas y de otros actores. Mediante el uso de diferentes técnicas dialógicas y narrativas, se construye un relato que describe -en su poliédrica realidad- la práctica objeto de la sistematización.

Interpreta críticamente la experiencia

El proceso sistematizador apunta a comprender los sentidos que constituyen una experiencia, los factores influyentes o instituyentes, relaciones institucionalizadas, claves culturales, etc. La sistematización busca producir una lectura más allá de los relatos de sus actores, lo que supone fundamentar las bases teóricas del equipo sistematizador, el estudio permanente, la consulta a especialistas y la discusión a lo largo del proceso.

Potencia la propia práctica de intervención social y aporta a la reflexión de otras prácticas similares

La sistematización tiene un interés pragmático: generar ajustes, desplazamientos y cambios de la experiencia analizada. De igual forma, busca que quienes se involucren en el proceso ganen herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para producir conocimiento sobre otras prácticas colectivas. Los conocimientos generados a partir de un proceso de sistematización contribuyen a ampliar la comprensión que se posee sobre uno o varios campos, por ejemplo la formación de maestros, las organizaciones sociales, los programas de acompañamiento, entre otros. El análisis de varias sistematizaciones sobre un mismo campo de prácticas puede generar reflexiones teóricas de mayor amplitud.

Rutas metodológicas para abordar un proceso de sistematización

De acuerdo con las consideraciones y particularidades de un proceso de sistematización, antes descritas, se reconoce que no existe una sola manera o “fórmula” para abordarla, existen diferentes posibilidades para construir una ruta de sistematización; por ello, a continuación se presentan algunos enfoques¹⁴, cada uno con sus fases y momentos, que pueden ser asumidos en su totalidad, o bien permiten ser recreados de acuerdo con las necesidades de la experiencia a sistematizar.

El primer enfoque es elaborado por Sergio Martinic (1987), quien reconoce en la sistematización de experiencias una alternativa de transformación social. Un segundo enfoque es el propuesto por Oscar Jara (1996, 2001), quien define como ob-

¹⁴ Algunas de las reflexiones aquí presentadas retoman las elaboraciones de (Sánchez & Rodríguez, s. f).

jetivos de la sistematización el comprender y mejorar la propia práctica, analizar sus enseñanzas y generar procesos de teorización y generalización. El tercer enfoque es el desarrollado por la línea de investigación “Memoria, Identidad y Constitución de Sujetos” que reconoce el proceso de sistematización como un enfoque de investigación cualitativo-participativo (2003). Finalmente, el cuarto enfoque es el planteado por Lola Cendales (2004), quien desde las reflexiones de la educación popular, reconoce las posibilidades de indagación de la práctica y transformación de los sujetos implicados en la tarea sistematizadora.

Como se ha señalado, entre estas posiciones existe un mayor número de puntos de coincidencia que de divergencia, pero en cada una de ellas se encuentran orientaciones y énfasis de reflexión particulares, de acuerdo con los propósitos que se plantean para el ejercicio de la sistematización.

Transformación crítica de la experiencia

Martinic (1987) reconoce que la sistematización, más que una alternativa a la evaluación se constituye en una expresión particular de la búsqueda de modalidades de investigación de la acción social en el marco del cambio de paradigma que caracteriza a esta época de fin de siglo. En tal sentido, reconoce que la sistematización como concepto y práctica metodológica no tiene un significado único; por el contrario, gran parte de su riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan y que dan cuenta de la contextualización y sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia.

Para Martinic (1999), la sistematización intenta construir un lenguaje descriptivo propio “desde adentro” de las propias experiencias constituyendo el referencial que le da sentido, lo que permite una lectura crítica de la experiencia y a partir de

ello su paulatina transformación. A partir de estos supuestos propone la siguiente ruta metodológica:

Analizar los aspectos contextuales que estructuran e inciden en cualquier práctica de acción.

Se trata de construir un escenario que permita entender el sentido de los procesos e interacciones que se desarrollan como producto de una experiencia. Para ello el autor sugiere analizar:

- *Tipo de inserción social y productiva de los participantes de la experiencia.*
- *Naturaleza de la institución educativa y de su inserción a nivel nacional, regional y local.*
- *Relaciones sociales, conflictos e interacciones que establece la experiencia pedagógica con grupos, instituciones, organizaciones.*
- *Explicitar los supuestos que fundamentan y organizan la experiencia.*

Para Martinic (1999), un proceso de sistematización busca reconstruir la lógica de la práctica a través de los principios y criterios que la orientan. Por ello sugiere la elaboración de hipótesis que den cuenta de las “apuestas” y “búsquedas” que animan las acciones educativas. Tanto la experiencia como el saber acumulado se asumen como premisas. Se analizan las interpretaciones y sentidos operantes para construir una nueva interpretación que elabora lo vivido en un plano más general. La elaboración de hipótesis ofrece, posteriormente, claves para leer y analizar la propia práctica.

- *Volver a la experiencia pedagógica para reconstruir la manera como esta transcurre en un tiempo y lugar específico.*

Consiste en analizar el conjunto de mediaciones que van desde el nacimiento de una idea o propuesta, a la ma-

terialidad de su puesta en práctica; el paso de un proyecto “ideal” a un proyecto en “desarrollo” en un tiempo y espacio determinado, con recursos determinados y relaciones institucionales y comunitarias específicas.

Comprender la práctica, analizar sus enseñanzas y elaborar teorizaciones

Para Oscar Jara sistematizar una experiencia implica analizarla como un proceso histórico, en el que intervienen diferentes actores, con disímiles miradas y sentidos; también reconocer que dicha experiencia se realiza en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual se forma parte. Por ello propone adelantar las siguientes fases en un proceso de sistematización (Jara, 1996):

- *Ordenar y reconstruir la experiencia.*

Durante esta fase, el énfasis se ubica en el proceso vivido, se trata de identificar, clasificar y reordenar los elementos constitutivos de dicho proceso. El objeto es recuperar con sus actores la propia experiencia.

- *Explicitar la lógica intrínseca de la experiencia*

Durante esta fase se identifican todos los factores que han intervenido en la experiencia y se establecen relaciones entre ellos. El objetivo es que los actores participantes del proceso de sistematización se esfuercen por comprender e interpretar el sentido de la experiencia analizada tomando distancia de ella.

- *Interpretar teóricamente la experiencia*

Una vez hallado el sentido de la experiencia, se indaga por las concepciones teóricas que le subyacen, para luego ponerlas en discusión con otras elaboraciones conceptuales.

- ***Interpretar críticamente la experiencia***

Consiste en confrontar los resultados de las dos fases anteriores: el sentido de la experiencia con la interpretación teórica. Lo que se busca es construir una interpretación crítica del proceso para transformarlo. Al respecto Jara (1996) considera que una vez culminado este ejercicio, se transita por el camino intermedio entre la descripción y la teoría.

La sistematización como investigación cualitativo-participativa

La línea de investigación “Memoria, Identidad y Constitución de Sujetos” ha retomado las reflexiones generadas por varios de los autores y autoras que desde la perspectiva de la educación popular han trabajado procesos de sistematización de experiencias, potenciando su carácter investigativo-participativo. En tal sentido, los momentos que se han propuesto para adelantar un proceso de sistematización son los siguientes:

- ***Creación de condiciones y conformación del equipo investigador.***

Este primer momento tiene como finalidad generar un escenario favorable al proceso de sistematización, es decir, concertar y definir los criterios y finalidades del proceso con sus integrantes. Dado el carácter participativo de la sistematización, este momento es fundamental, en tanto debe existir claridad y acuerdo respecto al sentido y la forma como se llevará a cabo la tarea sistematizadora.

- ***Reconstrucción de la trayectoria histórica de la experiencia.***

Una vez definido el equipo, el sentido y los criterios para llevar a cabo la sistematización; se precisan las preguntas y temáticas sobre las cuales se organizará la reconstrucción

descriptiva de la experiencia y con base en esto se implementan diferentes técnicas como la consulta documental, las entrevistas en profundidad, los grupos de discusión, la realización de talleres, entre otras. Como resultado de este momento se elabora un documento que recoge la trayectoria histórica de la práctica analizada.

- *Análisis e interpretación conjunta de la experiencia*

Una vez concluida la reconstrucción narrativa de la experiencia, se inicia una lectura transversal de dicha reconstrucción con el fin de identificar ejes temáticos relevantes; es decir, tópicos recurrentes que aparecen como significativos tanto en los relatos de los diferentes actores como en la síntesis descriptiva. Con base en dichos ejes se realiza un primer análisis, el cual es discutido en el equipo de forma permanente y concluye con la elaboración de un documento síntesis.

A partir de las síntesis analíticas se procede a la interpretación global de los procesos reconstruidos histórica y temáticamente, con el fin de construir nuevas lecturas explicativas y compresivas de las experiencias, que hagan evidentes los factores, mediaciones y lógicas que las han configurado y que les den una nueva legibilidad, de la cual puedan derivarse decisiones para cualificarlas.

- *Síntesis y socialización*

Una vez discutidos y trabajados tanto los relatos descriptivos como los ejes analíticos e interpretativos, se define una estructura expositiva del informe final de la investigación y unas estrategias de socialización conforme a lo planeado en la propuesta inicial y a las especificidades de la experiencia analizada.

La experiencia de sistematizar y la transformación de los sujetos implicados en la tarea sistematizadora

Cendales (2004) reconoce la sistematización como una modalidad de investigación cualitativa que busca reconstruir e interpretar las experiencias, privilegiando los saberes y el punto de vista de los participantes. Como propuesta que se hace desde la educación popular, la sistematización busca generar espacios de inclusión, espacios de reconocimiento e interlocución entre diferentes actores(as) del proceso, complejizar la lectura de la realidad y potenciar las capacidades investigativas y pedagógicas, conceptuales y metodológicas de las personas, las organizaciones e instituciones involucradas. La sistematización es una construcción colectiva¹⁵ que puede desarrollarse a partir de las siguientes fases:

- ***Preparación***

En esta primera fase se precisan los objetivos de la sistematización, se establecen criterios para la definición de los participantes en cada proyecto y experiencias a sistematizar. Esta fase concluye con la elaboración del diseño, que junto a la pregunta generadora, definirá la “carta de navegación” que orientaría todo el trabajo de sistematización.

- ***Sistematización de los proyectos***

En esta fase se clarifican los aspectos sobre los cuales se desarrollará el proceso de sistematización, se definen las técnicas y actividades para la construcción de la información (talleres, relatos, discusiones grupales y asesorías) y se construye un primer documento síntesis de la expe-

¹⁵ El texto es parte de la Sistematización de Experiencias de Participación Política de Mujeres que fue animada y apoyada por la Agencia Canadiense para el Desarrollo Internacional (ACDI) y el Fondo para la Igualdad de Género, Colombia (Cendales, 2004).

riencia analizada. Por ejemplo, en la sistematización de experiencias de participación política de mujeres, en la cual Lola Cendales se vinculó como asesora, se trabajaron los siguientes aspectos:

- El contexto local y su incidencia en el desarrollo de los proyectos.
- La profundización en un tema de interés que estuviera en el marco de la pregunta generadora.
- La reconstrucción del proceso de sistematización como se había vivido en el proyecto

- *Sistematización de sistematizaciones*

La tercera fase fue la sistematización de las sistematizaciones realizada por el equipo asesor, a partir de los documentos producidos. Se trata de un proceso de interpretación que busca definir unos ejes analíticos que permitan profundizar la reflexión sobre la experiencia, esto es, “ir de lo dicho a lo no dicho, pero que está en el contexto, ir más allá de los supuestos y de los silencios”.

La presentación de los cuatro enfoques aquí esbozados evidencia las diferentes posibilidades para abordar el proceso de sistematización de experiencias, sin embargo, se reconoce que en todos hay un interés explícito, por generar nuevo conocimiento sobre la experiencia, trabajar colectivamente, transformar las prácticas y formarse a partir del proceso.

Algunas decisiones y procesos investigativos en la sistematización

En una sistematización el análisis y la interpretación de la información de campo se constituyen en fases centrales para la comprensión global del proceso. De esta forma, en el presente

apartado se realizará una aproximación a algunas decisiones investigativas ineludibles en todo proceso sistematizador; en su orden, nos referiremos a la definición de los ejes objeto de investigación, los procedimientos analíticos e interpretativos, y la escritura de resultados de las investigaciones; en donde sea pertinente, presentaremos algunos ejemplos ilustrativos. Valga decir, que se trata de orientaciones generales que no intentan limitar las posibilidades de exploración y creación de los investigadores.

La definición de los temas eje de la sistematización

En las rutas metodológicas presentadas una decisión ineludible es la de precisar en torno a qué preguntas o aspectos de la práctica se realizará la sistematización. Si bien es cierto que dentro de los diferentes enfoques de habla de la experiencia en su conjunto o la práctica como totalidad, esto no significa que en cada sistematización se deba dar cuenta de todos su detalles sino generar una lectura estructural de la misma.

Ello implica acordar uno o varios ejes temáticos en torno a los cuales se organiza y desarrolla la reconstrucción narrativa de la práctica ¿Cómo se define? Para nosotros es una decisión más política que metodológica y está supeditada a los intereses y razones vitales que llevaron al colectivo, organización o institución a realizar la sistematización. Por ello consideramos que debe partir de la pregunta siguiente: ¿cuáles son las preguntas o cuestiones que se está planteando como organización en este momento histórico?

Así mientras que en una investigación académica las preguntas devienen de los estados de arte y de su relevancia para el campo disciplinar o de estudios en los que se ubica, y para la Investigación Acción Participativa, se derivan de problemáticas pertinentes para la población, en la sistematización, los ejes en torno a los cuales se focalizará la reconstrucción del

pasado son los desafíos que el colectivo lee desde su presente y sus opciones de futuro.

Estos ejes temáticos iniciales se ratifican o se modifican a lo largo del proceso de reconstrucción de la experiencia, lo cual implica una sensibilidad para identificar categorías o preguntas emergentes, las cuales se incorporan al problema articulador de la sistematización. Por ejemplo, en una sistematización de la experiencia organizativa de mujeres de un barrio popular en Bogotá, los temas iniciales estaban referidos a sus relaciones con el contexto barrial, a sus dinámicas organizativas internas y a la construcción de su identidad como mujeres; sin embargo, en la medida que se realizaban las entrevistas y grupos de discusión fue emergiendo como muy relevante el hecho de que su vinculación a los procesos asociativos locales habían transformando sus relaciones de pareja y sus roles familiares. Esta preocupación emergente adquirió centralidad en el desarrollo posterior de dicha sistematización.

Los procedimientos analíticos

El proceso de análisis no debe considerarse una etapa diferente de la sistematización, sino una actividad reflexiva que influye en la construcción de la información de campo y la redacción de los balances parciales; no obstante, conviene que en un proceso de indagación exista un espacio-tiempo definido para revisar detenidamente la información acopiada a partir de lo cual realizar los primeros balances.

A este momento es a lo que se denomina como “análisis de la información”, el cual podría definirse como un conjunto de operaciones empírico-conceptuales mediante las que se construyen y procesan los datos a través de un proceso de ordenación, clasificación, categorización y relacionamiento de la información. Abordado de esta manera, el análisis es “el proceso de desagregar los datos en sus componentes constitu-

yentes para revelar sus temas y patrones característicos” (Coffee & Atkinson, 2003, p.10). De esta forma, podrían sugerirse cinco procedimientos iniciales para el análisis de la información de campo:

Procedimientos analíticos	Propósito
1. Focalización del tema	Formular preguntas que precisen la organización de la información.
2. Ampliación de la información de campo	Identificar aquellos aspectos de la investigación que tienen información suficiente como aquellos que no, para completarla.
3. Lectura comprensiva de la información	Conocer en profundidad la información de campo. Se sugiere tomar nota de conjeturas y balances parciales.
4. Identificación de temas relevantes o sucesos frecuentes	Elaborar relatos descriptivos en los que se incluyan conexiones y patrones recurrentes.
5. Revisión de literatura sobre el objeto de estudio	Profundizar la lectura inicial sobre el tema en estudio.

De manera más puntual, un proceso de análisis requiere la construcción de categorías (unidades temáticas de análisis) que faciliten la agrupación de información. Las categorías son construcciones de sentido que sirven para clasificar y agrupar datos con atributos o propiedades comunes, permiten pasar de una mirada global (la información recogida

en diarios de campo, entrevistas, conversatorios, etc.) a una más fraccionada y dividida en subconjuntos que facilitan el análisis (Torres, 1998).

Las categorías pueden definirse en las preguntas de investigación (referentes conceptuales) o constituirse a partir de la lectura recurrente de la información de campo, es decir, retomar el marco referencial, lingüístico o cultural del grupo o práctica estudiada. Con ellas se construyen las matrices de análisis de la información que requiere ser analizada.

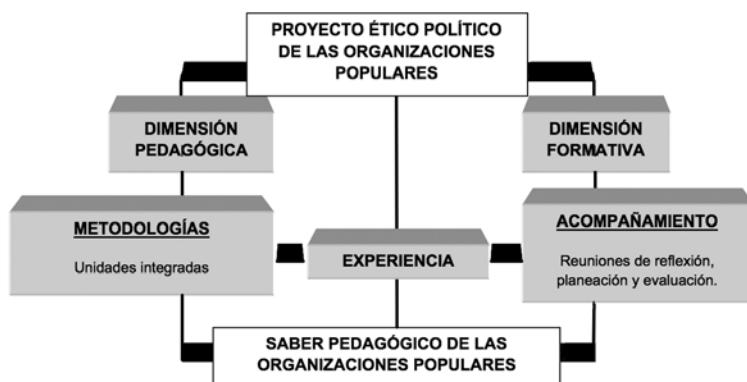
Por ejemplo, en la Sistematización de Experiencias de Participación Política de Mujeres, antes mencionada, para el análisis del eje temático sobre las estrategias de participación política se construyó la siguiente matriz analítica:

Categorías orga- nización	Contenido	Acciones estrategias	Aciertos	Dificultades
CORPOMUJER				

En otra investigación sobre el saber pedagógico de las organizaciones populares, adelantada por el equipo que conforma la línea de investigación: “Memoria, Identidad y Constitución de Sujetos” (Barragán, Mendoza & Torres, 2006), se construyó una matriz que relaciona los momentos vividos por la organización con las categorías que se incluyeron dentro del análisis:

Categorías / Momentos de la organización	Referencia a lo educativo y lo pedagógico	Espacios de reflexión	Discursos teóricos que cruzan lo pedagógico y lo político	Actores (personas claves)
Periodo 1984-1989				
Periodo 1990 – 1996				
Periodo 1997- 2004				

En otros casos los procedimientos analíticos permiten la construcción de diagramas de flujo y/o esquemas en los que se evidencian las relaciones entre las categorías y la información de campo analizada. En la investigación indicada anteriormente se construyó el siguiente esquema analítico para evidenciar las categorías que permitieron, a lo largo del proceso investigativo, comprender el saber pedagógico de las organizaciones populares urbanas vinculadas a dicha investigación.



Las posibilidades para realizar el análisis de la información de campo son múltiples y dependen de la claridad y creatividad del equipo para definir los aspectos o categorías sobre los cuales le interesa indagar o profundizar y la manera como establece relaciones entre la información de campo construida.

Una vez se tiene organizada la información a partir de matrices, cuadros de relación y/o esquemas; se inicia un proceso de recomposición parcial de los datos, seleccionando aquellos aspectos (categorías) más relevantes para dar respuesta a las principales preguntas y objetivos del estudio, que permitan la elaboración de un primer informe descriptivo de la situación analizada.

El proceso de interpretación

A partir del primer informe descriptivo de la situación o experiencia analizada es posible realizar un proceso de interpretación. La interpretación en este caso se entiende como el conjunto de procedimientos a través de los cuales se construyen nuevas lecturas explicativas sobre la información analizada, a partir del establecimiento de una red de relaciones que es confrontada con referentes conceptuales y que permiten explicar el por qué de los resultados obtenidos.

Para Tezanos (1998) el proceso de interpretación supone la triangulación por lo menos de tres aspectos: *la realidad* (o información analizada a través del texto descriptivo), *la teoría acumulada* (conceptualizaciones que profundizan la comprensión de la situación estudiada) y *el(la) observador(a)/ investigador(a)* (sujeto situado en un horizonte histórico, portador de experiencias, saberes, prejuicios y conocimientos).

Aunque no se han formulado rutas taxativas para interpretar los datos es posible identificar algunas pautas generales que pueden guiar dicho proceso:

Identificación y formulación de ejes temáticos

Una vez se ha realizado un primer documento descriptivo como resultado del proceso de análisis, se sugiere una lectura en profundidad de dicho informe con el fin de identificar un conjunto de aspectos transversales que permitan la comprensión de la experiencia analizada. Se trata de ejes definidos de acuerdo con los propósitos de la sistematización o investigación, y que son considerados por el equipo sistematizador como relevantes.

Por ejemplo, en la investigación realizada por el equipo que conforma la línea de investigación “Memoria, Identidad y Constitución de Sujetos”, con cinco organizaciones populares urbanas (Torres et. al, 2003), se definieron como ejes temáticos los siguientes: la política en las organizaciones, la identidad de las organizaciones, la dimensión socio-cultural de las organizaciones, entre otros.

Diseño de esquemas y tesis explicativas sobre los ejes temáticos

Una vez se han definido los ejes temáticos se elabora un primer esquema explicativo para identificar los aspectos sobre los cuales se propone profundizar, esto es, las relaciones entre categorías relevantes y las tesis que el equipo sistematizador logra plantear. Como se trata de una tarea colectiva, la presentación de estos esquemas explicativos se somete a la discusión grupal, con el fin de enriquecer las lecturas y puntualizar las orientaciones para el proceso interpretativo.

Consulta teórica para ampliar las tesis y los ejes temáticos

Teniendo en cuenta las nuevas versiones de los esquemas y tesis explicativas, se inicia un estudio a profundidad de los do-

cumentos existentes¹⁶ (síntesis descriptivas, cuadros de análisis); el cual se va articulando con la consulta de textos teóricos y de elaboraciones conceptuales afines, que permitan ampliar y profundizar las reflexiones.

La consulta teórica en el marco de un proceso de interpretación de información, exige reconocer el carácter histórico de las experiencias, así como los factores, mediaciones y lógicas que las han configurado. De esta forma la tarea interpretativa permite construir nuevas lecturas de los ejes temáticos y con ello proporcionarle a las experiencias una nueva legibilidad, desde la cual puedan derivarse decisiones para cualificarlas.

Síntesis y elaboración de balances interpretativos finales

Con la articulación de la realidad (o información analizada a través del texto descriptivo), la teoría acumulada y el(la) investigador(a) en cada uno de los ejes temáticos, se inicia la redacción de una síntesis en la cual se presentan los balances interpretativos finales, los cuales son nuevamente presentados para la discusión colectiva, a partir de la cual se definen los parámetros de escritura concluyentes.

En síntesis, la interpretación es un proceso dinámico que se nutre del trabajo analítico realizado durante las fases o momentos precedentes. “Interpretar es buscar sentido y encontrar significado a los resultados, explicando las tendencias descriptivas y buscando relaciones entre las diferentes dimensiones que permitan construir una visión integral del problema (...) En cierta forma la labor interpretativa tiene como fin

16 En algunos casos el equipo puede considerar relevante el acopiar nueva información, lo que supone la implementación de diferentes técnicas de reconstrucción de información: entrevistas, registros de campo, grupos de discusión, entre otros.

último aprehender la visión en torno a la cual un grupo organiza sus comportamientos” (Bonilla & Castro, 1995, p. 150), sus narrativas, prácticas y sentidos.

La presentación de resultados de la sistematización

En todos los casos, los resultados de una sistematización o investigación deben ser socializados a través de diferentes medios, según a los colectivos sociales a los que se quiere hacérselos llegar. En primer lugar al conjunto de integrantes de la organización o institución, que si bien es cierto han participado en los diferentes momentos del proceso y ha venido enterándose de los avances, son los primeros interesados en conocer los resultados globales; en segundo lugar a otros colectivos e instituciones que trabajan en el mismo territorio o campos temáticos (participación, educación popular, trabajo con desplazados, etc.); en algunos casos, se busca poner en discusión el conocimiento generado en espacios académicos institucionales (investigadores, profesores universitarios).

En nuestras experiencias de sistematización hemos acudido a las siguientes estrategias y dispositivos de comunicación. En todos los casos se produce un informe escrito que da cuenta del proceso metodológico vivido, de la reconstrucción descriptiva del proceso y los ejes temáticos acordados y de una interpretación en torno a los ejes problemáticos en los que se realizó la interpretación crítica. En casi todos los casos, dicho documento se editó como libro, procurando la mayor claridad y sencillez en el lenguaje, lo cual no le quita profundidad a lo expuesto.

En algunos casos se ha logrado la producción de materiales de amplia difusión (Videos, CD-Rom, cartillas, programas radiales) en los que entra en juego el conocimiento experto de

comunicadores sociales y técnicos en producción de medios, para que tenga los efectos de divulgación y reflexión esperados. Estos materiales se ponen en uso a través de la realización de talleres, foros y socializaciones públicas.

Una buena sistematización no sólo permite comprender mejor la práctica en cuestión, sino que también abre nuevos interrogantes sobre la misma, posibilitando nuevos procesos de producción de conocimiento. En varios casos la sistematización condujo a que la organización social o institución incorporara como un área de acción permanente la investigación o la sistematización continua de algunos de sus proyectos.

La experiencia de sistematizar

Hecho este recorrido y posicionamiento en torno a la historicidad, discusiones epistemológicas, procesos metodológicos y decisiones fundamentales de la sistematización como modalidad investigativa, concluimos este artículo con algunas reflexiones sobre la sistematización como experiencia intersubjetiva y de formación. Porque además de producción de conocimiento para cualificar la práctica y empoderar colectivos y organizaciones, la sistematización es reconstrucción de sentido y por tanto, puesta en escena y transformación de subjetividades.

El carácter colectivo del proceso de sistematización posibilita en primer lugar un espacio de encuentro de personas; que a la vez que recuperan su experiencia, reflexionan sobre la misma. El hecho de recordar está impregnado de emoción, así como el conversar sobre una experiencia que marca sus propias identidades personales y sus opciones de vida. Esta valoración del encuentro no significa que todo sea armonía y consenso, pues la sistematización también permite aflorar las diferencias que hay al interior de los procesos colectivos, or-

ganizativos e institucionales; diferencias asociadas a los roles internos, a las distintas generaciones y géneros, a los matices ideológicos, entre otros.

Cuando la sistematización involucra diferentes experiencias, también posibilita el encuentro con “otros”, de quienes se aprende y se afirman convicciones, desafíos, modos de hacer y propuestas. De estas experiencias compartidas surgen nuevos vínculos, acuerdos y proyectos conjuntos; las situaciones problemáticas que vive cada grupo pueden ser compartidas y recibir consejos y apoyos efectivos. En fin, se amplía y fortalecen los tejidos sociales y asociativos.

Finalmente, es recurrente que cuando se hacen los balances evaluativos de las sistematizaciones realizadas se valore su carácter formativo. No sólo porque los participantes del proceso sistematizador adquieran fundamentos y procedimientos en torno a la misma metodología y que se pueda profundizar sobre las temáticas a partir de las cuales se reconstruye e interpretan las experiencias, sino porque la propia interacción permite transformar miradas sobre la realidad y sobre la propia práctica (Cendales, 2006).

Por eso podemos afirmar que las dinámicas participativas y procesos educativos que se generan en torno a una sistematización, transforman en primer lugar a quienes se involucran más activamente en la misma. En segundo lugar a los demás actores de la práctica estudiada, en la medida en que participen de los eventos y procesos de reconstrucción, interpretación y socialización de resultados. Finalmente, a quienes se les comunican los resultados de la sistematización a través de las estrategias señaladas.

Reconocida la importancia educativa de la experiencia sistematizadora, en las investigaciones que acompañamos le damos un lugar central a los eventos y procesos intencionalmente formativos. Generalmente se realizan talleres iniciales

para compartir la metodología, familiarizarse con técnicas de reconstrucción y con los procesos analíticos e interpretativos; cuando es el caso, hacemos talleres para afianzar la capacidad de escritura y expresión creativa de los participantes.

La sistematización continúa siendo un campo abierto a la discusión, la innovación y la reflexión. Las líneas que compartimos son una entre otras posibilidades de entender y llevar a cabo la sistematización. Cada nueva sistematización es una aventura que requiere de conocimientos, pero especialmente de criterio para saber tomar las decisiones adecuadamente. Esperamos que este documento contribuya en ese sentido.

Referencias

- Ayllón, M. R. (2002). *Aprendiendo desde la práctica: una propuesta operativa para sistematizar*. Lima: Asociación Kallpa.
- Barragán, D., Mendoza, C. & Torres, A. (2006). Aquí todo es educativo. Saberes pedagógicos y prácticas formativas en organizaciones populares. En: *Folios*, 23.
- Bernechea, M.; González, E. & Morgan, M. de la L. (1994). La sistematización como producción de conocimientos. *La Piragua*, 9, pp. 122 – 128.
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1995). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Cadena, F. (1987). La sistematización como creación de saber para la liberación. En: *Guía para la consolidación de procesos de sistematización y autoevaluación*. Santiago de Chile: CEAAL.
- Carvajal, A. (2006). *Teoría y práctica de la sistematización de experiencias*. Cali: Universidad del Valle.

- Cendales, L. (2004). La metodología de la sistematización una construcción colectiva. En: *Aportes*, No. 57.
- Cendales, L. & Torres, A. (2006). La sistematización como experiencia investigativa y formativa. En: *La Piragua*, No. 23. Panamá: CEAAL.
- Cifuentes, R. M. (1999). *La sistematización de la práctica de trabajo social*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- De Souza, J. F. (2008). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. En: *Revista internacional Magisterio*, 33. pp.
- Gagneten, M. M. (1978). *Hacia una metodología de la sistematización de la práctica*. Buenos Aires: Humanitas.
- Guiso, A. (1999). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. En: *La Piragua*, 16.
- Gutiérrez, J. & Delgado, J. M. (1995). Teoría de la observación. En J.M. Delgado y J. Gutiérrez (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 141-173). Madrid: Síntesis.
- Henríquez, A.; Villamán, M. & Zaiter, J. (1999). *Sistematización*. Santo Domingo: Centro Cultural Poveda.
- Hleap, J. & Zúñiga, M. (1996). Sistematización de experiencias significativas de educación de adultos. En: *Aportes*, 44.
- Ibáñez, J. (1994). *El regreso del sujeto*. Madrid: Siglo XXI.
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José: Alforja.

- . (1996). Tres posibilidades de sistematización: Comprensión, aprendizaje y teorización. En: *Aportes*, 44.
- La Piragua: revista latinoamericana de educación y política*. Consejo de Educación de Adultos de América latina (CEAAL) (Números 1 a 30).
- Martinic, S. (1987). *La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de experiencias de educación popular*. Santiago de Chile: CIDE.
- . (1991). Elementos metodológicos para la sistematización de proyectos de educación popular. En: *La sistematización en el trabajo de educación popular, Aportes*, 32.
- . (1995). Relación pedagógica y conversaciones en proyectos educativos y de intervención social. En: *La Piragua*, 11.
- . (1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. En: *La Piragua*, 16.
- Mendoza, C., Rincón, C. M., Barragán, D., Sierra, L.M. & Torres, A. (2002). Sistematización de experiencias innovativas de práctica docente en las facultades de educación y humanidades. En: *El oficio de investigar. Educación y pedagogía frente a nuevos retos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morgan, M. L. & Monreal, M. L. (1991). Una propuesta de lineamientos orientadores para la sistematización de experiencias en trabajo social. En: Morgan, M. L., Monreal, M. L., Escobar, M., Escalante, & García, N. *Sistematización, propuesta metodológica y dos experiencias: Perú y Colombia*. Lima: CELATS.
- Palma, D. (1992). *La sistematización como estrategia de conocimiento en educación popular. El estado de la cuestión en América Latina*. Santiago de Chile: CEAAL.

- Quiroz, T. & Morgan, M. de la L. (1986). *La sistematización. Un intento conceptual y una propuesta de operacionalización*. Lima: CELATS.
- Santibañez, E. & Álvarez, C. (1997). *Sistematización y producción de conocimiento para la acción*. Santiago de Chile: CIDE.
- Szasz, I. & Lerner, S. (1996). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexual*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano.
- Taller Permanente de Sistematización – CEAAL Perú (1991). *La sistematización de experiencias. Una aproximación metodológica*. Lima: S.D.E.
- Taylor, R. & Bodgan, S. (1992). *Introducción a los métodos participativos de investigación social*. Barcelona: Paidós.
- Tezanos, A. de (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Anthropos.
- Torres, A. (1996). La sistematización desde la perspectiva interpretativa. En: *Contexto y Educación*, 44. pp. pp. 43 - 57.
- . (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Bogotá: UNAD.
- . (1999). La sistematización de experiencias educativas. Reflexiones sobre una práctica reciente. En: *Pedagogía y Saberes*, 13, pp. 5 -16.
- (2004). Sistematización de experiencias de organización popular”. En: *Aportes*, 57.

- Torres, A; Mendoza, N. C; Barragán, D., González, M. I. Mary & Avendaño. M. (2003). *Organizaciones populares, identidades colectivas y ciudadanía en Bogotá*: Universidad Pedagógica Nacional, COLCIENCIAS.
- Von Foerster, H. (1995). Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. En: D. Fried Schnitman (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Activación de memoria e identidad colectiva. Desde la recuperación colectiva de la historia

ALFONSO TORRES CARRILLO

Resumen: El presente capítulo contiene consideraciones teóricas y metodológicas sobre el uso de algunas estrategias y técnicas de activación de memoria colectiva, en el contexto de reconstrucción de historias locales y organizativas. A partir de una investigación realizada sobre memoria e identidad colectiva en el municipio de Soacha, del área metropolitana de Bogotá, se presenta cómo fueron empleadas dichas estrategias investigativas, cuyo propósito es activar no sólo la memoria, sino también el vínculo social y la identidad de los participantes.

Palabras clave: Memoria e identidad colectiva, memoria colectiva, recuperación colectiva de la historia.

Abstract: *This chapter shows a theoretical and methodological appraisal on the use of some strategies and techniques in activating a collective memory, inside a context of reconstructing local organizational histories. From a research on collective memory and identity in Soacha, a suburban area in Bogota, the strategies employed*

by the researchers are presented and its purpose is to activate not only a memory but also the social link and identity of participants.

Keywords: *Memory and collective identity, collective memory, collective recovery of history.*

Memoria e identidad colectivas

Uno de los elementos determinantes en la estructuración de las sociedades, movimientos e identidades sociales, es la imagen y conocimiento que construyen de su pasado. Para Florescano (1997) “los pueblos han acudido al pasado para exorcizar el fluir corrosivo del tiempo sobre las relaciones humanas, para fundar solidaridades basadas en orígenes comunes, para demarcar la posesión de sus territorios, para afirmar identidades construidas por tradiciones remotas o recientes, para respaldar reivindicaciones del presente, para darles sustento a sus iniciativas y proyectos disparados al futuro” (p.10).

En efecto, los colectivos sociales poseen un conjunto de estrategias mediante las cuales actualizan y reelaboran sus experiencias históricas pretéritas, produciendo versiones del pasado que alimentan su comprensión del presente y definen el horizonte de futuros posibles. A esa producción y repertorio de recuerdos, narraciones, representaciones e imaginarios que un grupo social dispone sobre su pasado y en torno a los cuales alimenta su sentido de pertenencia y despliega sus acciones y relaciones cotidianas es a lo que llamamos memoria colectiva.

Como productora de sentido, de experiencia y de pertenencia social, la memoria colectiva guarda una relación dialéctica de mutua confluencia con la cultura y con la identidad; las nutre a la vez que es actualizada por ellas. El conjunto de representaciones, símbolos, creencias y saberes que configuran

la cultura es el resultado, entre otros factores, de la experiencia histórica compartida y de las estrategias que hayan desplegado para recuperarla y transmitirla. La identidad, como cultura internalizada que define las fronteras de lo propio y lo ajeno es, en buena medida, memoria colectiva actualizada.

Gracias a los aportes de la psicología sabemos que la memoria colectiva no es simple almacenamiento y recuperación de información sobre el pasado, sino un proceso de construcción activa de significado sobre el pasado. La memoria es construida social y culturalmente, y opera a través de una dialéctica de recuerdo y olvido; por tanto, la memoria colectiva es creativa y selectiva: más que informar sobre el pasado lo interpreta desde las lógicas culturales y los requerimientos de los sujetos del presente. Un ejemplo: para algunos pueblos indígenas del suroccidente colombiano el pasado no está atrás sino adelante; a diferencia del futuro, el pasado “puede verse” y acompaña las luchas presentes.

Por eso la memoria colectiva no dice tanto sobre los acontecimientos pasados como sí del significado que tuvo para sus protagonistas y del sentido y la utilidad que le otorgan los sujetos en el presente: “en los estudios sobre memoria popular lo importante no es hasta qué punto el recuerdo encaja exactamente con los fragmentos de una realidad pasada, sino por qué los actores históricos reconstruyen sus recuerdos de una cierta forma en un momento dado” (Maddleton & Edwards, 1992, p. 20).

Así mismo, la memoria colectiva no se genera aisladamente sino en el contexto de conversaciones entre miembros de comunidades que a su vez forman parte de conjuntos sociales más amplios; en tal sentido, al carácter constructivo del recuerdo y el olvido hay que agregarle su carácter intersubjetivo y social: se recuerda hablando con otros, pero bajo la influencia de las tensiones de las sociedades en las que se inscriben y

que moldean sus versiones del pasado.

Para Maddlenton & Edwards: “La lucha por la posesión e interpretación de la memoria está enraizado en el conflicto y la integración de intereses y valores sociales, políticos y culturales en el presente” (p. 21). Por ejemplo, además de sus propias estrategias de transmitir sus tradiciones y recuerdos, el papel de los medios (en particular de la televisión) es decisivo en las maneras como los sectores subalternos elaboran su representación de la historia propia y del país.

Finalmente vale la pena puntualizar el carácter práctico de la memoria colectiva. Orienta hábitos cotidianos y prácticas sociales de sus portadores y mantiene lazos de solidaridad y de lealtad mutua; también estructura y da continuidad a los saberes, creencias, representaciones y valores que dan cohesión y sentido de pertenencia; es decir, garantiza la construcción de una identidad colectiva que evidencia la singularidad histórica de los actores sociales (Giménez, 1997) que define las fronteras entre “nosotros” y los “otros”.

Reconstruir la memoria colectivamente

A partir de estos presupuestos desde hace más de una década venimos desarrollando o acompañando experiencias investigativas tendientes a re-construir historias locales y organizativas a partir de la activación de la memoria colectiva de sus actores. En este texto compartiremos algunas estrategias metodológicas provenientes de estas experiencias investigativas desarrolladas desde una perspectiva de educación popular; en particular tomaremos como referencia la investigación “Memoria colectiva e identidad local en el municipio de Soacha”, realizada con Lola Cendales, con apoyo del Ministerio de Cultura.

El enfoque investigativo que empleamos en este caso, al igual que en los otros, es la Recuperación Colectiva de la Historia, en adelante RCH, modalidad de producción de conocimientos que busca re-construir la historia/memoria de hechos y procesos compartidos por colectivos populares (organizados o no) involucrando activamente a sus protagonistas. Además de enriquecer el saber social sobre el pasado común la RCH busca fortalecer procesos de identificación y organización colectiva. En fin, se pretende empoderar los colectivos populares activando su memoria, su sentido de pertenencia y sus lazos sociales (Achugar, 1997).

Si asumimos que la memoria histórica de un colectivo social es el repertorio de recuerdos, representaciones e imaginarios sobre su pasado compartido, en torno al cual cohesionan su identidad y despliegan sus prácticas cotidianas, podemos afirmar que esta se encuentra, no sólo en la memoria individual de sus miembros y se activa no sólo a través de la historia oral (Torres, 1993).

El pasado compartido también está presente en las huellas que el pasado deja en la estructura física del mismo barrio (sus calles, lugares, casas), en los muebles y objetos (utensilios, juguetes, ropa, electrodomésticos...) que deliberadamente o no se conservan a nivel personal, familiar y local. Además, está presente en las fotografías y otros registros visuales como los murales, los videos y el cine, así como en materiales escritos (diarios personales, actas de las organizaciones, recortes de prensa, recibos y facturas...). Pero también está presente en muchas de sus prácticas sociales y culturales que permanecen en el presente como costumbres y tradiciones (ritos, fiestas, gastronomía, juegos) que garantizan la continuidad cultural y cohesión social de los pueblos y de los grupos.

Como el sentido que anima los trabajos de RCH es fortalecer procesos de identidad y transformar procesos y prácticas sociales, las técnicas empleadas deben ser coherentes con dichos propósitos. Es por ello que en nuestra experiencia con la RCH ha sido importante reconocer y potenciar aquellos espacios, prácticas y mecanismos de activación de memoria colectiva, así como el recrear algunas técnicas provenientes de la historia oral, la etnografía y las pedagogías críticas.

Si asumimos que “recordar” es “volver al corazón”, el recuerdo no sólo encierra datos del pasado sino múltiples vínculos emocionales, valorativos y relacionales con el presente y con los demás. Por ello, los dispositivos de activación de memoria también buscan reconstruir vínculos sociales y alimentar identidades colectivas; es decir son técnicas conversacionales y expresivas que reconstruyen realidades pasadas y activan lazos subjetivos entre quienes participan.

Algunos de los dispositivos de activación de memoria que hemos empleado son las tertulias, los museos comunitarios, los paseos del recuerdo, las audiciones de música del ayer, los festivales de la memoria, los mapas parlantes, y los talleres. Estas serán ilustradas en el contexto de una investigación específica realizada durante el año 2000 con Lola Cendales, catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional e investigadora de Dimensión Educativa.

El proyecto “Memoria colectiva e identidad local en el municipio de Soacha”

A continuación describiré cómo utilizamos algunos dispositivos de activación de memoria en una investigación como becarios del Ministerio de Cultura realizada en el municipio de Soacha; inicialmente señalaré brevemente en qué consistió el proyecto y algunas actividades llevadas a cabo antes, durante

y luego de su utilización. Los objetivos del proyecto, discutidos previamente con los adultos mayores, fueron:

1. Identificar y analizar las representaciones colectivas predominantes entre los adultos mayores del municipio de Soacha acerca de las permanencias y cambios más significativos de su historia contemporánea.
2. Generar y potenciar espacios y dispositivos de interacción cultural que posibiliten la divulgación y apropiación de la memoria colectiva recuperada de la historia de Soacha entre la población joven escolarizada del municipio.
3. Contribuir en la construcción y afirmación de identidades colectivas, entre la tercera edad y los jóvenes escolares generacionales en torno al sentido de pertenencia territorial al municipio de Soacha.
4. El proyecto, que fue asumido como una investigación cualitativa y participativa, se desarrolló a través de tres grandes momentos metodológicos que fueron:
 - Activación-reconstrucción de la(s) memoria(s) colectiva(s) de actores significativos de Soacha en el siglo XX.
 - Animación de la recuperación colectiva de la historia desde espacios educativos formales.
 - Encuentro de generaciones: actualización y socialización de la(s) historia(s) y de la(s) identidad(es) local(es).

Dado el carácter de este texto no podemos detenernos a describir cada fase, para que los lectores tengan una idea del diseño de la investigación. El siguiente esquema resume cada una de las fases, señalando las metas y las actividades realizadas:

TABLA 1. Plan de actividades.

Fases y metas	Actividades
1. Exploración inicial y creación de condiciones para iniciar el trabajo	1. Contactos con instituciones y personas del municipio (alcaldía, Corporación Casa de la Cultura, Colegios y escuelas del municipio)
2. Reconstrucción de la memoria oral. Producir un relato consensuado sobre las representaciones de los viejos sobre hechos y sujetos de la historia de Soacha	1. Identificación de los testimoniantes claves. 2. Entrevistas a profundidad, individuales y colectivas. 3. Consulta de archivos de baúl, álbumes de fotografías y fuentes materiales. 4. Análisis de los relatos y redacción de relato síntesis.
3. Investigación documental. Hacer un balance de la información escrita sobre los temas destacados en la memoria colectiva oral.	1. Identificación de acervos documentales, archivos municipales e institucionales. 2. Revisión sistemática de fuentes. 3. Análisis de información. 4. Síntesis definitiva (memoria oral y documental).
4. Recuperación colectiva desde espacios escolares. Generar una dinámica educativa y cultural desde los colegios en torno a la recuperación de la memoria colectiva local.	1. Selección de instituciones educativas representativas (primaria-secundaria, casco urbano-nuevos asentamientos). 2. Capacitación a equipo de maestros interesados y elaboración de proyectos de RCH. 3. Desarrollo de planes de trabajo de recuperación histórica. 4. Participación en el Encuentro de Generaciones.

Fases y metas	Actividades
5. Encuentro de generaciones en torno a la memoria colectiva y la identidad local. A partir de eventos educativos, artísticos y festivos, propiciar un espacio de expresión y reflexión sobre la historia y la identidad local.	1. Actividades en las instituciones escolares (Exposiciones fotográficas, murales, maquetas, representaciones dramáticas. 2. Actividades en la Fundación Tercera Edad (Tertulias, museo). 3. Actividades en coordinación con el Municipio y la Casa de la Cultura (Festival del Sol y de la Luna, Exposición Fotográfica y Museo itinerante). 4. Balance de actividades.
6. Balance interpretativo de la experiencia y síntesis global	1. Sistematización y evaluación del proyecto. 2. Redacción de informe síntesis final. 3. Entrega de Informe final.

Los dispositivos de activación de memoria

Bajo la denominación de “dispositivos de activación de la memoria” agrupamos un conjunto de técnicas investigativas que buscan provocar relatos y expresiones simbólicas acerca del pasado compartido por un colectivo social. En coherencia con el enfoque expuesto de reconstrucción colectiva de la memoria buscan simultáneamente: 1) provocar relatos (orales, escritos, visuales, sonoros) sobre la temática de estudio; 2) propiciar el encuentro, el fortalecimiento del tejido social; y 3) afirmar sentidos de pertenencia e identificaciones colectivas.

El principio que las rige es el de potenciar prácticas culturales que poseen las poblaciones y comunidades de sentido para recordar y conversar acerca de sus experiencias pretéritas, como es el caso de los recorridos por los territorios, la

observación colectiva de álbumes fotográficos y el escuchar música. Por tanto, en cada contexto social y cultural es posible recrear o inventar los propios dispositivos de activación de memoria.

Ya como técnicas usadas en un proyecto de reconstrucción de memoria, implican una preparación y la asignación de responsabilidades de animación y registro, así como la transcripción y análisis de las producciones textuales y simbólicas que generan. A continuación, presentamos algunos “dispositivos de activación de memoria” empleados en el proyecto: el museo del ayer, el paseo del recuerdo y las tertulias.

El museo del ayer

Está basado en el hecho cotidiano de recordar no sólo a través de la evocación individual o la conversación con otros, sino a través de los objetos que guardamos y conservamos como testimonio del pasado. Cuando deliberadamente los colectivos deciden conservar y disponer algunos objetos para hacer memoria común, se van configurando “comunidades de recuerdo” que generalmente alimentan procesos de construcción de identidad. Este es el caso de los museos comunitarios, los cuales son una exposición de objetos, documentos, fotografías y otros materiales físicos o audiovisuales sobre la historia de una localidad, un barrio o una organización comunitaria; generalmente son diseñados y montados por los propios protagonistas, en el contexto de una recuperación colectiva de la historia.

El montaje de la exposición requiere, en el mejor de los casos, que el proyecto de reconstrucción histórica haya alcanzado cierto nivel de avance, que ya se hayan definido los temas o problemas eje del trabajo, se hayan identificado fuentes de información e iniciado su recolección; es decir, se debe contar ya con material escrito (actas de fundación, escrituras, vo-

lantes...), iconográfico (fotos, dibujos, láminas) y mobiliario: utensilios y objetos significativos de la vida cotidiana de la población u organización.

El paseo del recuerdo

Otro dispositivo de activación de memoria colectiva que hemos utilizado en varios proyectos es el recorrido a lo largo de diferentes lugares significativos de la historia del barrio, la localidad, el municipio o la región, en la cual participan testimoniantes sabedores de la historia de cada sitio o trayecto, el equipo animador del proyecto y otras personas interesadas, ya sea niños y jóvenes escolares u otros miembros de la comunidad.

La noción de territorio implica no sólo la existencia de un espacio físico ocupado por un colectivo social, sino también el conjunto de relaciones y significados construidos en torno a él; por ello, en casi todas las culturas (por ejemplo las indígenas andinas) es muy importante recorrer periódicamente los territorios propios, establecer mojones y sitios sagrados que señalan los límites y lugares que representan lo propio. Lo que se busca con este dispositivo al recorrer caminos y sitios claves es, a la vez que hacer memoria de lo que allí pasó, afirmar también sentido de pertenencia territorial y ocasión para el encuentro.

Las tertulias

Tal vez la forma más común de transmisión de la memoria colectiva es la tradición oral: abuelos cuentan a sus nietos sus historias y saberes; los grupos de amigos conversan frecuentemente sobre sus problemas, así como de sus asuntos personales y de las preocupaciones colectivas. Este tipo de eventos basados en la conversación también ha sido empleados con éxito

en la reactivación de memoria colectiva, como las reuniones informales y las tertulias.

Las tertulias son encuentros informales entre miembros de una comunidad local o de personas de un mismo gremio, en la cual se conversa libre y espontáneamente sobre un tema previamente decidido por los participantes. En el estudio realizado se propiciaron tertulias entre viejos pobladores y jóvenes estudiantes de secundaria, al calor de un chocolate o de un agua de panela (piloncillo) se conversó, entre otros temas, sobre el origen y desarrollo de los barrios y sobre los modos de divertirse y conseguir novio en el pasado y en el presente.

Conclusiones

A partir de lo expuesto y de un balance crítico de otras experiencias de RCH en que he participado, me permito compartir con ustedes algunos “logros” de la propuesta:

- **Ruptura de la relación observador-observado.** Ha posibilitado que “no especialistas” produzcan conocimiento histórico, más aún, ha permitido reconocer el carácter constructivo de la producción historiográfica. Ha significado pasar de la lógica de sistemas observados a la de sistemas autoobservantes (Ibáñez, 1999).
- **Apropiación de estrategias metodológicas de reconstrucción y comprensión social.** Como proceso pedagógico, la RCH también ha permitido, más que obtener resultados de conocimiento, generar capacidades para producir conocimiento sistemático por parte de quienes se involucran en los procesos investigativos.
- **En el ámbito de lo social y cultural ha permitido que la gente reconozca su carácter de sujetos históricos;** no sólo en los términos retóricos generales de “el pueblo hace su propia historia”, sino en el reconocimiento de que, desde todos los

espacios de la vida colectiva (cotidianidad, organización, luchas, creación cultural), los subalternos construyen realidad social.

- **Contribución a procesos de construcción de identidad colectiva y de vínculos solidarios.** Uno de los efectos más visibles de las experiencias de RCH es que quienes participan directa o indirectamente, afirman sus sentidos de pertenencia social, cultural y organizacional.

Finalmente, la RCH, al igual que otras modalidades participativas y críticas de construcción de conocimiento, busca afectar -y en efecto lo hace- las propias prácticas estudiadas. Desde la organización de archivos, pasando por la generación de cambios en los procesos, procedimientos y relaciones dentro de las organizaciones, hasta cambios profundos en los modos de entenderlas y la introducción de transformaciones en la dinámica de los movimientos.

Referencias

- Achugar, H. (1997). Leones, cazadores e historiadores. A propósito de las políticas de la memoria y el conocimiento. En: *Revista Iberoamericana*, vol. 53, No. 180, pp. 379-387.
- Cendales, L., Peresson, M. & Torres, A. (1990). *Los otros también cuentan. Elementos para una recuperación colectiva de la historia*. Bogotá: Dimensión Educativa.
- Florescano, E. (1997). *La historia y el historiador*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Giménez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. En: *Revista Frontera Norte*, vol. 9, no. 18.

- Ibáñez, J. (2000). *Nuevos avances en la investigación social*. Barcelona: Anthropos.
- Maddleton, D. & Edwards, D. (1992). *Memoria compartida. La naturaleza del recuerdo y el olvido*. Barcelona: Paidós.
- Torres, A. (1993). *Iniciación a la investigación histórica*. Bogotá: USTA.

De los autores

GLORIA MARLEN ALDANA DE BECERRA

Psicóloga. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Especialista en Docencia Universitaria. Se desempeña como docente investigadora de la Fundación Universitaria del Área Andina y es integrante del Grupo de Investigación "Procesos Psicosociales". Sus investigaciones se han publicado en varias revistas académicas colombianas.

ALFONSO TORRES CARRILLO

Licenciado en Ciencias Sociales. Magister en Historia. Doctor en Estudios Latinoamericanos. Labora como docente investigador del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador del Grupo de investigación "Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales". Ha investigado y publicado sobre educación popular, movimientos sociales e investigación social alternativa.

NYDIA CONSTANZA MENDOZA R.

Licenciada en Ciencias Sociales. Magister en Educación Comunitaria. Magíster en Estudios Culturales. Cursa el doctorado en Estudios Latinoamericanos en la Universidad Nacional Autónoma de México. Se desempeña como docente investigadora del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Es Integrante de los gru-

pos de investigación “Sujetos y nuevas narrativas en investigación y enseñanza de las ciencias sociales” y “Saberes y prácticas educativas”. Sus trabajos de investigación se han publicado en revistas académicas y compilaciones nacionales e internacionales.

NOHORA STELLA JOYA RAMÍREZ

Psicóloga. Especializaciones en Gerencia de Instituciones de Salud, Docencia Universitaria, Investigación Social. Magíster en Sociología de la Educación y Bioética. Doctorante en Bioética. Líder del grupo de investigación en Procesos Psicosociales”. Ha participado en proyectos de desarrollo a escala humana con población vulnerable y orientado grupos humanos bajo la óptica de la inclusión social, para su inserción en un desarrollo sustentable.

El quehacer investigativo: *enseñanza, modalidades, presupuestos y evaluación de la investigación*

El quehacer investigativo: enseñanza, modalidades, presupuestos y evaluación de la investigación es el resultado de la experiencia de sus autores en el campo de la docencia y la investigación en escenarios académicos y sociales, así como de la reflexión acerca de la construcción y apropiación de los procesos investigativos y sus resultados por los diferentes actores. El libro está dividido en dos partes: la primera, hace referencia a la enseñanza y evaluación de la investigación, en tanto elementos fundamentales para una adecuada apropiación de la formación investigativa en el medio académico y, la segunda, menciona posibilidades epistemológicas, teóricas y metodológicas para investigar en ciencias sociales, desde la perspectiva de reconstrucción y comprensión de la realidad social.

LOS EDITORES

GLORIA MARLEN ALDANA DE BECERRA es Ms.C. en Desarrollo Educativo y Social, psicóloga, Especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y en Docencia Universitaria. Docente investigadora del Centro de Investigación y Desarrollo – CID, de la Fundación Universitaria del Área Andina y miembro del grupo de investigación “Procesos Psicosociales”

EDUARDO MORA BEJARANO es Ph.D. en Ciencias de la Universidad de Sao Paulo, Brasil; licenciado en biología y química. Se desempeña como director del Centro de Investigación y Desarrollo – CID, de la Fundación Universitaria del Área Andina y como director-editor de la revista *Teoría y Praxis Investigativa*.